

Materialien aus Hochschule und Forschung

124 |

Peer Pasternack | Benjamin Baumgarth | Anke Burkhardt
Sabine Paschke | Nurdin Thielemann

Drei Phasen

Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung





Materialien aus Hochschule und Forschung

124 |

Peer Pasternack | Benjamin Baumgarth | Anke Burkhardt
Sabine Paschke | Nurdin Thielemann

Drei Phasen

Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung



Herausgeber der Reihe **„GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung“** ist der Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Vorstandsbereich Hochschule und Forschung. In der Reihe erscheinen Publikationen zu Schwerpunktthemen der gewerkschaftlichen Arbeit in Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.



Der vorliegende Report wurde 2016/2017 von einem Team des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (HoF) erstellt und von der Max-Traeger-Stiftung gefördert.

Gesamtherstellung und Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Telefon: 05 21 | 9 11 01-11, Telefax: 05 21 | 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung, Innenlayout & Satz: Christiane Zay, Potsdam
ISBN (Print) 978–3–7639–4381–4 **Best.-Nr. 6001599**
ISBN (E-Book) 978–3–7639–4382–1

Inhaltsübersicht

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

AfL	Amt für Lehrerbildung Hessen
AG	Arbeitsgruppe
ALP	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen
AQA	Austrian Agency for Quality Assurance
AQAS	Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen
AQS	Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbständigkeit von Schulen
ASIIN	Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik
AWbG	Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz NRW
BA	Bachelor
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BayLBG	Bayerisches Lehrerbildungsgesetz
BayRS	Bayerische Rechtssammlung
Ba-Wü	Baden-Württemberg
bBEPh	begleitete Berufseinstiegsphase
BbgLeBiG	Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz
BbgSchulG	Brandenburgisches Schulgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BEP	Berufseingangsphase
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
BOSO	Berufs- und Studienorientierung Hamburg
Brem-LAG	Bremisches Ausbildungsgesetz für Lehrämter
BremSchulG	Bremisches Schulgesetz
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
BSMBK	Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
cct	Carreer Counceling for Teachers
CERTQUA	Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DGWF	Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
GHPO	Grundschullehramtsprüfungsordnung Ba-Wü
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DTS	Deutsche Telekom Stiftung
DVLfB	Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
DZLM	Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EFWI	Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen Rheinland-Pfalz
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
EU	Europäische Union
FIBS	Fortbildungen in bayerischen Schulen [Datenbank]; Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, Berlin
GDCh	Gesellschaft Deutscher Chemiker
GEE	Gesellschaft für Evangelische Erziehung und Bildung
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GFD	Gesellschaft für Fachdidaktik
GHR	Grund-, Haupt- und Realschulen
GNW	Gewerkschaftliches Gutachter/innen-Netzwerk
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HDL	Hochschulverbund Distance Learning
HE	Hessen
HKM	Hessisches Kultusministerium
HLbG	Hessisches Lehrerbildungsgesetz
HmbSG	Hamburgisches Schulgesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS	Hochschule
HSchG	Hessisches Schulgesetz
HU	Humboldt-Universität zu Berlin
IBB	Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der PH Zug
ibbw	Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung Göttingen
IfBM	Institut für Bildungsmonitoring Hamburg
IfBQ	Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung Hamburg
IfL	Institut für Lehrerfortbildung Mülheim
IKFWBLehrG	Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften [Rheinland-Pfalz]
ILF	Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
IQMV	Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern
IQSH	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München
ISQ	Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg
k.A.	keine Angabe(n)
KM Ba-Wü	Kultusministerium Baden-Württemberg
KMK	Kultusministerkonferenz
KP	Kernpraktikum
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LAK	Lehramtskandidat_inn(en)

LAMSA	Landesnetzwerk der Migrantenorganisationen Sachsen-Anhalt
LbiG	Lehrkräftebildungsgesetz Berlin
Lehbild	Lehrerbildungsgesetz
LehrBG	Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein
LFI	Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven
LHG	Landeshochschulgesetz
LI	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg
LIS	Landesinstitut für Schule Bremen; Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg
LISA	Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt
LISUM	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
LPM	Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland
LPO	Lehramtsprüfungsordnung
LQW	Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
LS	Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg
LSV	Brandenburger Lehramtsstudienverordnung
LSZU	Landesschulzentrum für Umwelterziehung Baden-Württemberg
LVO-Lehramt	Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Laufbahnprüfung für ein Lehramt im Land Sachsen-Anhalt
MA	Master
MBA	Master of Business Administration
MBF SH	Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein
MBJS	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
MIWFT NRW	Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen
MKJS BW	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
MQH	Musterqualitätshandbuch
MSW NRW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MV	Mecklenburg-Vorpommern
MWFK	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg
MWK	Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur
MWFK BW	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg
NLQ	Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung
NQR	Nationaler Qualitätsrahmen
NRW	Nordrhein-Westfalen
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OVP	Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen
PÄD-Forum	Pädagogisches Forum
PH	Pädagogische Hochschule
PHZ	Pädagogische Hochschule Zug
PI	Pädagogisches Institut
PISA	Programme for International Student Assessment

PL	Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
POL	Problemorientiertes Lernen
PSE	Professional School of Education
QE	Qualitätsentwicklung
QM	Qualitätsmanagement
QS	Qualitätssicherung
QUA-LIS	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, NRW
RahmenVO-KM	Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge Baden-Württemberg
RP	Rheinland-Pfalz
SBA	Sächsische Bildungsagentur
SBI	Sächsisches Bildungsinstitut
SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg
SchiLf	Schulinterne Lehrerfortbildung
SchoG	Schulordnungsgesetz Saarland
SchulG	Schulgesetz
SenBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin
SioS-L	Studie zu individuellen und organisationalen Einflüssen auf den Studienerfolg in der Lehrerbildung
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
StatBA	Statistisches Bundesamt
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
Thillm	Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
ThürLbG	Thüringer Lehrerbildungsgesetz
ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
TMBWK TH	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
ToR	Transcript of Records
TU	Technische Universität
TUD	Technische Universität Dresden
U	Universität
UDE	Universität Duisburg-Essen
VDL	Verband der Realschullehrer Hessen
VEBOLAS	Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolventinnen in Sachsen
VSLVO	Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter
VV-LKFB	Verwaltungsverordnung Lehrkräftefortbildung Brandenburg
VZÄ	Vollzeitäquivalent
WHU	Otto Beisheim School of Management
WMK	Wirtschaftsministerkonferenz der Länder
ZALG	Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien, Bayern
ZeLBV	Verordnung über das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Land Brandenburg)
ZeVA	Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur, Hannover
ZfL	Zentrum für Lehrerbildung

Gute Lehrerinnen und Lehrer für alle!

Vorwort von Dr. Andreas Keller

Gute Bildung für alle! Ein Motto, das von unterschiedlichen politischen Parteien regelmäßig in Wahlkämpfen bemüht wird, aber auch zu den Kernforderungen der Gewerkschaften gehört. Wer zu Recht über gute Bildung redet, darf aber über die Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen nicht schweigen. Neben einer angemessen finanziellen und personellen Ausstattung, fairen Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, fortschrittlichen Bildungsplänen, Curricula und Schulstrukturen sind gut qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Voraussetzung für eine gute Schulbildung für alle. Das war Ausgangspunkt der Arbeit des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, das 2017 seinen Abschlussbericht vorgelegt hat. Auf dieser Grundlage hat der Gewerkschaftstag der GEW im Mai 2017 „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung" verabschiedet.

Als Bildungsgewerkschaft im Deutschen Gewerkschaftsbund organisiert die GEW nicht nur schulform- und schulstufenübergreifend Lehrerinnen und Lehrer an allgemein- und berufsbildenden Schulen, sondern auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an Hochschulen, die die angehenden Lehrkräfte ausbilden, sowie Aus- und Weiterbildnerinnen und -bildner in den Einrichtungen der zweiten und dritten Phase der Lehrer_innenbildung: den Studienseminaren, Schulen und Fort- und Weiterbildungsinstituten. Wer, wenn nicht die Bildungsgewerkschaft GEW, wäre berufen, tragfähige Konzepte für die Reform der Lehrer_innenbildung zu entwickeln und in die bildungspolitische Debatte einzubringen?

Ausgangspunkt der GEW-Positionen für eine Reform der Lehrer_innenbildung ist die Vision von Bildung in einer demokratischen, sozialen und inklusiven Gesellschaft. Bildung ist für die GEW die Basis für den sozialen Zusammenhalt und die demokratische Entwicklung der Gesellschaft. Eine Reform der Lehrer_innenbildung hat sich daher an diesem Ausgangspunkt zu orientieren. Die vom GEW-Zukunftsforum erarbeiteten Leitlinien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die gewerkschaftlichen Anforderungen an eine Reform der Lehrer_innenbildung nicht der Reihe nach für das Studium, für den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung abarbeiten, sondern diese phasenübergreifend entwickeln. Die in den Leitlinien formulierten inhaltlichen Eckpfeiler für eine Reform der Lehrer_innenbil-

dung – professionelles Selbstverständnis und Berufsethos, Fähigkeit zur Reflexion, konstruktiver Umgang mit Diversität oder Kooperation in multiprofessionellen Teams – richten sich an die Aus-, Fort- und Weiterbildung, also an alle drei Phasen der Lehrer_innenbildung gleichermaßen. Die GEW macht sich daher dafür stark, dass alle Lehrerinnen und Lehrer eine umfassende pädagogische Qualifizierung für eine inklusive Schule erwerben und es zusätzlich die Möglichkeit gibt, eine vertiefende inklusionspädagogische Qualifizierung alternativ zu einem Unterrichtsfach bzw. Lernbereich zu erwerben.

Auch die in den GEW-Leitlinien formulierten Anforderungen an eine innovative Struktur der Lehrer_innenbildung sind ganz bewusst phasenübergreifend ausgerichtet. Die GEW setzt sich für einen freien Zugang zu allen Phasen der Lehrer_innenbildung ein, macht sich für eine ausreichende Finanzierung von Hochschulen, Studienseminaren, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen sowie von Studierenden, Lehrkräften im Vorbereitungsdienst und Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen stark. Weiter fordert die Bildungsgewerkschaft die Verankerung von Prinzipien wie Beratung und Empowerment, Mitbestimmung und Transparenz, Flexibilität, Familien- und Bedarfsgerechtigkeit in allen Phasen der Lehrer_innenbildung sowie eine gleiche Dauer und Gleichwertigkeit der Ausbildung in allen Lehrämtern.

Die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehrer_innenbildung spielt eine hervorgehobene Rolle in den vom Gewerkschaftstag der GEW verabschiedeten Leitlinien. So setzt sich die GEW mit Blick auf das Lehramtsstudium für eine qualitativ hochwertige Hochschullehre und für einen Ausbau der Forschung zur Lehrer_innenbildung ein. Die inzwischen an fast allen lehrer_innenbildenden Universitäten eingerichteten Zentren für Lehrer_innenbildung bzw. Schools of Education gilt es nach Überzeugung der GEW zu stärken. Gute Bildung – gute Arbeit: Dieser Grundsatz muss aus Sicht der Bildungsgewerkschaft auch für die in der Lehrer_innenbildung tätigen Dozentinnen und Dozenten gelten. Stabile Beschäftigungsbedingungen und verlässliche Karrierewege an den Hochschulen, die Kernforderungen der von der GEW initiierten Kampagne für den „Traumjob Wissenschaft“, haben daher auch ihren Platz in den GEW-Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung.

Kritisch setzt sich die Bildungsgewerkschaft in ihren Leitlinien mit der 2014 von Bund und Ländern gestarteten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ auseinander. Die 2014 gestartete und 500 Millionen Euro schwere Qualitätsoffensive hat zwar wichtige und überfällige Impulse für die Wei-

terentwicklung der Lehrer_innenbildung an den Hochschulen gesetzt: Inklusion, Heterogenität und Diversität spielen in den geförderten Projekten eine große Rolle, ebenso die Vernetzung von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften oder die Professionalisierung des Berufs der Lehrerin und des Lehrers – Bereiche, in denen auch die GEW einen großen Entwicklungsbedarf sieht. Auf der anderen Seite ist klar, dass sich die Probleme in der Lehrer_innenbildung nicht allein durch die Förderung einzelner Projekte an ausgewählten Universitäten lösen lassen. Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrer_innenbildung müssen in der Breite wirksam werden. Alle Lehramtsstudierenden haben das Recht auf eine qualitativ hochwertige Ausbildung, alle Schülerinnen und Schüler den Anspruch auf bestmöglichen Unterricht – gute Lehrerinnen und Lehrer für alle!

Detailliert nimmt die GEW in ihren Leitlinien zur Akkreditierung von lehrer_innenbildenden Studiengängen Stellung. Die Bildungsgewerkschaft macht sich zum einen für eine Erneuerung des Akkreditierungssystems stark, zum anderen nimmt sie sich vor, sich künftig stärker ins Akkreditierungsgeschehen einzumischen. So tritt die GEW für ein reformiertes Akkreditierungswesen ein, das auf bundesgesetzlicher Grundlage und in transparenten Verfahren qualitative Mindeststandards für alle Studiengänge sichert, eine bürokratische Überlastung der Hochschulen ausschließt und auf allen Ebenen die substanzielle Beteiligung von Vertreterinnen und Vertretern der Berufspraxis, wie bei Lehramtsstudiengängen die Schulpraxis und Gewerkschaften, sowie der Studierendenvertreterinnen und -vertreter garantiert. Dies ist auch bei der hochschulinternen Qualitätssicherung im Falle einer Systemakkreditierung sicherzustellen.

Die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen der Hochschulbeschäftigten sowie die hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden sollten als wesentliche Qualitätsmerkmale in die Akkreditierungsverfahren einbezogen werden. Von großer Bedeutung für Lehramtsstudiengänge als „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch" im Sinne der Beschlüsse des Akkreditierungsrats sind die Ausgestaltung, Betreuung und Verzahnung der Praxisanteile sowie die Vernetzung von bzw. die Kooperation zwischen Hochschule, Studienseminaren und Schule. Um diesen Dimensionen unmittelbar in der Akkreditierung von Studiengängen und Hochschulen größeres Gewicht zu geben, will die GEW künftig Lehrerinnen und Lehrer, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu Gutachtertätigkeiten in Akkreditierungsverfahren ermuntern und für diese Aufgabe qualifizieren. Inzwischen hat der Geschäftsführende Vorstand der GEW den Beitritt der Bildungsgewerkschaft zum Gewerkschaftlichen Gutachter/innen-Netzwerk

beschlossen, in dem bereits DGB, IG Metall, IG BCE und ver.di zusammenarbeiten.

Die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen Lehrer_innenbildung für eine gute Bildung für alle liegt auf der Hand – gleichzeitig sind die Schulen mit einem massiven Lehrkräftemangel konfrontiert. Zwar sind nicht alle Schulformen und Regionen gleichermaßen betroffen, gleichwohl ist die Lage insbesondere an den Grundschulen sowie in den ostdeutschen Bundesländern bereits heute dramatisch. Hinzu kommt, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Deutschland aufgrund eines Geburtenbooms und der Zuwanderung in den kommenden Jahren deutlich höher liegen wird als von der Kultusministerkonferenz prognostiziert – die Situation wird sich also verschärfen, wenn die Politik nicht jetzt aktiv gegensteuert. Unbesetzte Stellen führen zu einer Abwärtsspirale: Zusätzliche Belastungen infolge des Lehrkräftemangels schrecken Studienberechtigte davon ab, sich für ein Studium in den kritischen Lehrämtern, insbesondere in der Primarstufe, zu entscheiden. Dieser Effekt wird durch die deutlich schlechtere Bezahlung verstärkt, die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, in vielen Ländern aber auch Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I nach wie vor hinzunehmen haben.

Viele Bundesländer reagieren auf den Lehrkräftemangel mit der Einstellung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern (Direkteinstieg in den Vorbereitungsdienst ohne lehramtsbezogenen Abschluss) bzw. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern (Direkteinstieg in den Schuldienst ohne lehramtsbezogenen Abschluss). In Sachsen sind mittlerweile über die Hälfte der neu eingestellten Lehrkräfte Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger, an den sächsischen Grundschulen sind es sogar zwei Drittel (Süddeutsche Zeitung 15.09.2017). Diese Entwicklung zeigt, wie schnell der Anspruch an eine qualitativ hochwertige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Zeiten eines Fachkräftemangels unter Druck geraten kann.

In ihren Leitlinien hat sich die GEW daher auch mit dem Problem des Quer- und Seiteneinstiegs auseinandergesetzt. Die Bildungsgewerkschaft betont, dass der Regelweg der Lehrer_innenbildung weiterhin über ein Lehramtsstudium und den anschließenden Vorbereitungsdienst (oder die von der GEW befürwortete Alternative einer einphasigen, Theorie und Praxis integrierenden Ausbildung) führen und grundsätzlich Voraussetzung für die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern bleiben muss. Der Quer- und Seiteneinstieg kann allenfalls eine Notlösung zur dringenden Bedarfsdeckung sein. Aber auch dann darf der Quer- und Seiteneinstieg keine Dauerlösung werden und darf keinesfalls die Qualitätsstandards

einer Lehrer_innenbildung unterlaufen. Sollte ein Land in der Not Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger einsetzen, muss es daher für alle Kolleginnen und Kollegen eine nachholende, berufsbegleitende und staatliche finanzierte Qualifikation in ein Lehramt sicherstellen, etwa in Form eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdiensts bzw. des Nachholens der fehlenden Staatsexamina. Damit ist auch die gewerkschaftliche Forderung gerechtfertigt, dass Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger den Anspruch auf die gleiche Bezahlung wie die Absolventinnen und Absolventen einer Regelaubildung bekommen und die Notlage nicht dafür ausgenutzt wird, unzureichend ausgebildete Dumping-Lehrkräfte anzuheuern.

Ein weiterer Vorschlag der GEW-Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung kann ebenfalls dazu beitragen, dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, ohne die Qualität der Ausbildung infrage zu stellen. Die Bildungsgewerkschaft schlägt vor, dass bei gestuften Studiengängen, die im Zuge der Bologna-Reformen inzwischen in den meisten Bundesländern eingeführt worden sind, das Bachelorstudium polyvalent ausgestaltet wird. Das würde bedeuten, dass sich die Studierenden zwar in ein Lehramtsstudium einschreiben, aber noch nicht auf ein bestimmtes Lehramt festlegen. Erst mit dem Übergang ins Masterstudium sollten sich die Studierenden entscheiden müssen, für welches Lehramt und damit für welche Schulstufe und Schulform (soweit an einer schulformspezifischen Ausbildung festgehalten wird) sie ausgebildet werden. Der Vorteil wäre, dass sich die Studierenden erst dann, wenn sie bereits eine genauere Vorstellung von Studium und Beruf bekommen haben und belastbare Erkenntnisse über die Arbeitsmarktsituation und Berufsperspektiven in den verschiedenen Lehrämtern für ihren Jahrgang vorliegen, definitiv für ein bestimmtes Lehramt entscheiden müssten.

In diesem Zusammenhang ist weiter von Bedeutung, dass die GEW für alle Lehrämter eine einheitliche Studiendauer von zehn Semestern (300 ECTS-Punkten) – analog zu den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge in allen anderen Fachrichtungen – fordert. Die zweite Ausbildungsphase, der Vorbereitungsdienst, sollte in der Regel 24 Monate, mindestens aber 18 Monate umfassen. Die Begründung dafür ergibt sich aus dem Umstand, dass der Unterricht heute für alle Altersstufen und an allen Schulformen unter den Anforderungen der jeweiligen Curricula gleichermaßen wissenschaftsbasiert ist – alle Lehrerinnen und Lehrer, egal ob sie an Grundschulen oder an der Sekundarstufe II an Gymnasien unterrichten, benötigen eine hochwertige wissenschaftliche Ausbildung in den Bildungswissenschaften, den

Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken. Die Konsequenz daraus ist, dass alle Lehrkräfte als Beamtinnen und Beamte der Laufbahn des höheren Dienstes bzw. Laufbahngruppe 2 und den Anspruch auf eine gleiche Besoldung bzw. tarifliche Vergütung bekommen müssen. Auf diese Weise würde die Attraktivität des Grundschullehramts gesteigert.

Die GEW besteht also auf einer qualitativ hochwertigen Lehrer_innenbildung. Auch der gegenwärtige Lehrkräftemangel, vor dem die Bildungsgewerkschaft seit Jahren warnte, darf nicht zum Anlass genommen werden, die Qualitätsansprüche zu unterminieren. Im Gegenteil – in Zeiten wachsender Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer durch Inklusion und Integration, Ganztagsschule und digitale Bildung ist eine Sicherung und kontinuierliche Entwicklung der Qualität der Schulbildung und der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern dringender denn je.

Für die weitere Auseinandersetzung um die Sicherung und Entwicklung der Qualität der Lehrer_innenbildung wird die vorliegende Expertise, die Peer Pasternack, Benjamin Baumgarth, Anke Burkhardt, Sabine Paschke und Nurdin Thielemann vom Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg verfasst haben, eine große Unterstützung sein. Im Zuge der Arbeit des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung hat die GEW-nahe Max-Traeger-Stiftung die Erstellung der Studie gefördert. Es ist das Verdienst der Autorinnen und Autoren, nicht nur den Stand der Debatte um die Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung samt ihren Problemen und Bearbeitungsvarianten profund dargestellt und analysiert zu haben, sondern die Expertise gibt auch einen umfassenden Überblick über die Struktur der Lehrer_innenbildung im föderalen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland von der ersten Phase, dem Studium, über die zweite Phase, dem Vorbereitungsdienst, bis hin zur dritten Phase, der Fort- und Weiterbildung. Den Autorinnen und Autoren sowie der Stiftung gebührt dafür großen Dank. Eine breite Rezeption nicht nur in der Wissenschaftsgemeinde, sondern auch in der bildungspolitischen Praxis ist ihr zu wünschen.

Die GEW-Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung sowie weitere Informationen zur Arbeit des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung sind auf der Website des Forums abzurufen:

www.zukunftsforum-lehrerInnenbildung.de

Dr. Andreas Keller ist stellvertretender Vorsitzender und Vorstandsmitglied für Hochschule und Forschung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Zentrale Ergebnisse

Die Lehrerbildung in Deutschland umfasst **drei Phasen:** (1) Hochschulstudium, (2) Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat und als Sonderfall die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteiger_innen sowie (3) Fortbildung im Berufsverlauf, der wiederum gegliedert ist in Berufseingangs-, Berufshaupt- und Berufsausstiegsphase. Diese drei Phasen werden institutionell durch verschiedene **ausbildungsverantwortende Akteure** geprägt:

- erste Phase: primär die lehrerbildenden Universitäten mit ihren Zentren für Lehrerbildung sowie sekundär die Praxispartner für die Praxisphasen;
- zweite Phase: die Studienseminare und Ausbildungsschulen;
- dritte Phase: die Landesinstitute für Schulqualität und Fortbildung, freie Fortbildungsträger und diverse andere Anbieter.

Welche Qualitätsorientierungen werden dort jeweils wirksam, sind diese phasenübergreifend aufeinander bezogen, welche Qualitätswahrnehmungen bestehen jeweils im Blick auf die eigene Arbeit und die der anderen Beteiligten?

Eine **phasenübergreifende Definition** der **Qualität von Lehrerbildung** ist nicht zu entdecken. Die Beschreibungen der Aufgaben der Schulen in den Schulgesetzen der Länder formulieren auf indirekte Weise Qualitätsanforderungen an die Lehrerbildung: Deren Qualität kann letztlich daran gemessen werden, inwieweit sie einen Beitrag dazu leistet, die in diesen Gesetzen formulierten Ziele zu erreichen. In den KMK-Vorgaben zur Lehrerbildung finden sich diese in Minimalkonsensen zusammengeführt. Die wissenschaftliche Debatte formuliert durchaus lehrerbildungsbezogene Qualitätsbegriffe, jedoch nicht phasenübergreifend.

Einschlägige Forschungsberichte und Expertisen formulieren zudem häufig als ein Fazit, dass zur aufgeworfenen Forschungsfrage dringend erst noch einmal mehr Forschung gebraucht werde. Dadurch werden dann im Alltag fortdauernd **implizite Qualitätsverständnisse** als Hintergrundsystem der Lehrerbildung wirksam, deren Funktionsregeln im Dunkeln bleiben. Hier mag sich die Frage stellen, ob die Lehrerbildungsforschung so auf Dauer ihre Legitimität im Sinne sozialer (und politischer) Akzeptanz verspielt.

Ein auch **politisch einigungsfähiger phasenübergreifender Qualitätsbegriff** für die Lehrerbildung dürfte – angesichts der Differenzen hinsichtlich Menschenbild und Bildungsbegriff – nur als eine Bestimmung zu gewinnen sein, die pragmatisch die normativen und Interessendifferenzen funktionsbezogen überbrückt. Das wiederum liegt im Grundsatz mit den KMK-Vorgaben vor.

Die **Mehrphasigkeit** der Ausbildung für das Lehramt stellt im Grundsatz **keine Besonderheit** dar, da auch für andere Studiengänge, die ein konkretes Berufsziel haben, zweite Ausbildungsphasen üblich sind. Während die erste Phase eine wissenschaftliche Basis für die Professionalisierung mit Blick auf das Berufsfeld schafft, zielt die zweite Phase darauf, unmittelbare berufliche Handlungskompetenz und erste Routinisierung auf Basis der erlangten Kenntnisse im Studium zu erarbeiten und einzuüben.

Die klare Zuweisung unterschiedlicher Funktionen an die beiden ersten Phasen macht deutlich, dass zwischen ihnen eine **gewollte Grenze** besteht. Diese kann überbrückt, aber nicht eliminiert werden – es sei denn, man favorisiert den Übergang zu einer einphasigen Lehramtsausbildung, wofür jedoch, trotz entsprechender Experimente, bislang keine Mehrheiten zu finden waren. Auch das Fortbildungserfordernis gilt nicht nur für die Lehrerbildung, sondern ist ebenso in anderen Berufen verankert.

Es lassen sich aber in der Lehrerbildung **Auffälligkeiten bei der Verknüpfung der Phasen** notieren:

- Während die Verbindung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung im Vergleich große Beachtung und zum Teil auch praktische Verknüpfungen erfährt,
- findet die Verbindung von zweiter und dritter Phase wenig Aufmerksamkeit;
- kaum einmal geht es um die Verbindung aller drei Phasen und
- praktisch nie um diejenige von erster und dritter.

Die Fort- und Weiterbildung der Lehrer_innen ist insoweit nach wie vor stabil abgekoppelt von den vorherigen Ausbildungsphasen.

Die ersten beiden Phasen sind dadurch herausgehoben, dass sie mit Staatsprüfungen abgeschlossen werden, während die dritte Phase als im Grundsatz unabschließbarer Vorgang in der Regel nicht mit Prüfungen versehen ist. Was für jede Bildung gilt, ist damit in die Lehrerbildung auch strukturell integriert: Bildung ist nicht finalisierbar.

Letztlich aber geht es immer um zwei Dinge, zu denen die Lehrerbildung beitragen soll – quantitativ um die **Deckung des Lehrerbedarfs** und qualitativ um die **Realisierung guter Schulbildung:**

■ Die Deckung des Lehrerbedarfs ist insofern ein Thema, das alle drei Phasen betrifft, als sowohl während des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und der Berufsausübung Ausstiege vorkommen können und vorkommen.

■ Die Realisierung guter Schulbildung ist einerseits abhängig von Umständen, auf welche die Lehrerbildung keinen Einfluss hat – insbesondere Ressourcenausstattungen und Schulstrukturen. Andererseits kann auch mit der besten Schulausstattung und -struktur nur dann gute Schulbildung gelingen, wenn die Lehrer_innen als deren zentrale Akteure fachlich kompetent, professionell, gesund und motiviert sind und agieren.

Das **Instrumentarium der Qualitätsentwicklung** in der Lehrerbildung setzt sich vor allem aus folgenden Instrumenten zusammen:

- rechtliche Normensetzungen
- ländergemeinsame Standards und länderspezifische Qualitätsrahmen
- Akkreditierungen
- Evaluationen
- Förderprogramme
- zentrale Gremien auf Landesebene
- temporäre Expertenkommissionen auf Landesebene
- institutionalisierte Abstimmungen zwischen den Phasen
- die Zentren für Lehrerbildung als Versuch einer strukturellen Antwort auf die strukturell verfestigten Probleme
- empirische Forschung zur Lehrerbildung und zu ihrer Wirksamkeit – ein generelles Problem für alle o. g. Instrumente besteht darin, dass sie nur selten auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden

Daneben wird mit weiteren Instrumenten experimentiert:

- Qualitätsberichtswesen
- Formulierung strategischer Ziele auf Basis von Stärken-Schwächen-Analysen
- Qualitätsmanagementkonferenzen und integrierte QM-Systeme
- Informationsplattformen
- Kompetenznetzwerke
- Lehrerbildung als Thema der Landeshochschulentwicklungsplanung und
- als verpflichtender Bestandteil in Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule
- ihre explizite Verankerung im Hochschulprofil und
- ihre direkte Zuordnung zur Hochschulleitungsebene
- Zulassungsverfahren und Eignungsabklärungen

Kaum ein Bereich in der Lehrerbildung wird nicht als defizitär markiert. Diese **Defizitanzeigen** erfolgen zudem nahezu nie in dem unproblematischen Sinne, dass es überall noch Verbesserungspotenziale gebe. Vielmehr

sind sie fast immer grundsätzlich, beziehen sich auf tief verankerte Systemschwächen, werden durchgehend von jeweils unterschiedlichen Rollenträgern und Interessengruppen formuliert und nicht selten auch von sämtlichen Beteiligten an der Debatte. Die daher nötige **Qualitäts*entwicklung*** wiederum lässt sich durchaus auch in dem einen Bereich betreiben, während die dabei erzielten Effekte im darauf aufbauenden Bereich sofort wieder neutralisiert werden können. Ein Anschauungsbeispiel für dieses Phänomen liefert das Zusammenspiel von **Lehrerbildung und Schulsituation** in Deutschland:

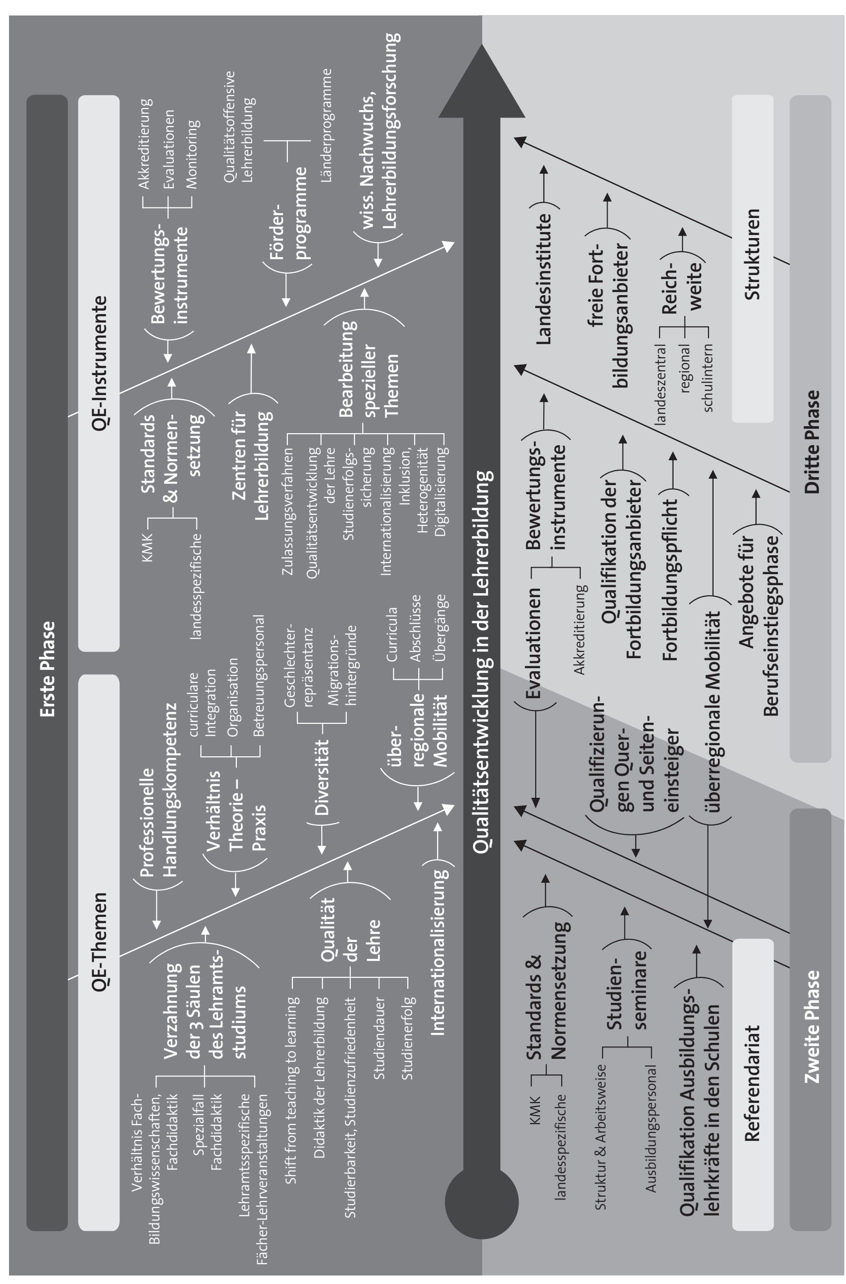
- Die Qualitätsdiskussion wird generell überlagert durch Ausstattungsdefizite, Lehrermangel, den dadurch bestehenden Wettbewerb der Bundesländer um Lehramtsabsolvent_innen und hinsichtlich finanzieller Anreize für Seiteneinsteiger. Qualitätsentwicklung kann hier kaum etwas substituieren: „Qualität statt Kosten!“ ist keine gute Startparole, wenn damit die Unzulänglichkeit von Ausstattungen für irrelevant erklärt werden soll. Nötige, aber nicht geleistete Ausgaben lassen sich nicht durch Qualitätssteigerung ersetzen. Die Ausgaben und damit die Ausstattungen der Schulen müssen vielmehr den Umfang erreichen, der dauerhafte Qualität erst ermöglicht.
- Die Lehrerbildung kann zwar die Voraussetzungen schaffen, damit die Situation angemessener Ausstattungen dann auch inhaltlich angemessen gefüllt werden kann. Aber bei aller Professionalisierung des Lehrpersonals: Ohne qualitätsermöglichende Personalschlüssel und Klassenstärken, Lehrdeputate und Entlastung durch sozialpädagogische Fachkräfte werden die Hoffnungen auf und Bestrebungen hin zu besserer Schulqualität auch weiterhin in Überforderung, Demotivation und Frühpensionierung des Personals versinken. Marode Schulgebäude, fachfremdes Unterrichten, um den Krankenstand überforderter Kollegien zu kompensieren, oder veraltete digitale Ausstattungen lassen sich nicht durch Heterogenitätskompetenz oder Fertigkeiten zur professionellen Konfliktbearbeitung ausgleichen.

Die einzelnen Probleme bestehen nicht (mehr) überall bzw. nicht überall in ähnlicher Intensität. Als Vorzug der föderalen Strukturen kann hier durchaus festgehalten werden, dass in den letzten Jahren in einzelnen, mitunter auch in der Mehrheit der Bundesländer die meist seit Langem thematisierten Problemlagen in produktive Problembearbeitungen überführt werden. Rekapituliert man die herausgearbeiteten Problemanzeigen, so lässt sich insbesondere ein Schluss ziehen: In allen drei Phasen der Lehrerbildung sind **die meisten Probleme auf der Strukturebene** angesiedelt. Damit sind vor allem die Akteure gefragt, welche die Zuständigkeiten besitzen, um die organisatorischen und institutionellen Rahmungen zu gestalten.

Jede Qualitätsentwicklung erfordert **Priorisierung.** Reformbombardements führen zu institutionellen und individuellen Überforderungen und erzeugen die Neigung, mit Fassadenmanagement und Unterlaufensstrategien zu antworten. Als **Grundsatz der Qualitätsentwicklung** lässt sich stattdessen formulieren: In *sämtlichen* Lehrerbildungsprozessen sollten jederzeit grobe Suboptimalitäten vermieden bzw. behoben und in jeweils *einigen* Prozessen sollte an der Herstellung optimaler Abläufe gearbeitet werden. Auf diese Weise lassen sich einerseits Mindeststandards durchsetzen und andererseits an der Entwicklung von Qualitätsbedingungen arbeiten, ohne die Institutionen und ihre Angehörigen durch Anspruchsüberfrachtung zu überfordern. Ein pragmatisches Vorgehen kann hierbei sein, jeweils die Bearbeitung der größten Missstände in Angriff zu nehmen, also das, was die Qualität am stärksten behindert.

Tafel 1 visualisiert zusammenfassend die Qualitätsaspekte der Lehrerbildung, die – je nachdem – bereits erfolgreich bearbeitet werden oder aber bearbeitungsbedürftig sind.

Tafel 1: Qualitätsaspekte der Lehrerbildung



1. Problemstellung: Qualität der Lehrerbildung

Seit den 90er-Jahren hat sich das Qualitätsthema von der – statischen – Qualitätssicherung (QS) über die – potenziell dynamische – Qualitätsentwicklung (QE) hin zu Vorstellungen eines systematischen Qualitätsmanagements (QM) entwickelt. Manches, was auf diesem Wege an Ideen entwickelt oder aus anderen Funktionssystemen transferiert worden war, ist auf der Strecke geblieben. Anderes wurde in die Prozesse und Strukturen integriert.

Am Beginn des neuen Qualitätsdiskurses stand die Explikation eines Phänomens, dem man sich an den Bildungseinrichtungen und in der Wissenschaft bis dahin gern dadurch entzogen hatte, dass Robert M. Pirsigs philosophischer Roman „Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten“ zitiert wurde:

> „Manche Dinge sind nun mal besser als andere, das heißt, sie haben mehr Qualität. Will man aber definieren, was Qualität an sich ist, abgesehen von den Dingen, die sie besitzen, dann löst sich alles in Wohlgefallen auf. Es bleibt nichts übrig, worüber man sprechen könnte. … Wenn keiner weiß, was sie ist, dann sagt einem der gesunde Menschenverstand, daß es sie gar nicht gibt. Aber der gesunde Menschenverstand sagt einem auch, daß es sie gibt. Worauf gründet sich sonst die Benotung? Warum würden die Leute sonst für manche Dinge Unsummen bezahlen und andere in die Mülltonne werfen? Offensichtlich sind manche Dinge besser als andere ... aber worin besteht dieses ‚Bessersein‘? ... So dreht man sich endlos im Kreise und findet nirgends einen Anhaltspunkt. Was zum Teufel ist Qualität? Was ist sie?“ (Pirsig 1998: 193).

So wurde implizit gehalten, was nun explizit gemacht werden sollte: die Qualität von Lehre (und Forschung) und deren Bewertung. Das setzte aber Pirsigs Fragen nicht außer Kraft.

Qualitätsbegriff

Grundsätzlich lässt sich Qualität definieren als eine Kategorie zur Bezeichnung kombinatorischer Effekte, die zusammen eine bestimmte Güte ergeben (*qualitas* = Beschaffenheit). Die Güte finalisierbarer Prozesse lässt sich

anhand der Funktionalität darin erzeugter Produkte feststellen: Stahl muss zugleich einen bestimmten Härtegrad und eine bestimmte Elastizität aufweisen; Lebensmittel müssen eine definierte Haltbarkeitsdauer besitzen, ohne bis zum Verfallsdatum einen gleichfalls definierten Geschmacksstandard zu unterschreiten usw. Anders verhält es sich bei Bildung: Sie ist prinzipiell nicht finalisierbar und weist – jedenfalls in der neuhumanistischen Tradition, die in der Demokratie gesellschaftlich generalisiert wurde – einen unhintergehbaren Eigenwert der individuellen Persönlichkeitsentfaltung auf. Letztere ist neben Wissenserwerb und Kompetenzausprägung Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe.

Die Qualität von Bildung lässt sich nur über die mittel- und langfristigen Wirkungen erfassen, etwa hinsichtlich ihres Beitrags dazu, welche gesellschaftlichen Teilhabechancen die Einzelnen gewinnen und nutzen. Ist der Informationsbedarf dringlicher, werden die Bildungseffekte in erster Näherung über pragmatisch gewählte Kriterien – z. B. Erfolg beim Berufseinstieg – indiziert. Diese dienen vorrangig der Herstellung von Vergleichbarkeit. Dagegen muss eine Betrachtung, die auf die Qualität der Bildungsprozesse selbst fokussiert, avancierter ausfallen.

Fragt man vor diesem Hintergrund danach, was die Qualität akademischer und nachakademischer Bildung ist, so können deren Funktion(alität) en zum Ausgangspunkt genommen werden: Sie werden (statt anderer Qualifizierungswege) absolviert, weil sich akademisiertes Personal in seinen beruflichen Handlungskontexten typischerweise nicht in Routinesituationen, sondern in Situationen der Ungewissheit, konkurrierenden Deutungen und Normenkonflikte, zugleich aber auch des Zeitdrucks und Handlungszwanges zu bewegen hat.

Um in solchen Situationen sicher und folgelastig handeln zu können, wird zweierlei benötigt: wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit – d. h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten – sowie eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Diese sollen zum Lösen von Problemen befähigen, die während des Studiums entweder aus Stoffmengengründen nicht gelehrt werden oder aber noch gar nicht bekannt sein konnten. Die Distanz zur Welt der Arbeit ist ein zentrales Merkmal solcher Bildung – und zwar um Befähigungen zu erwerben, ebendiese Welt der Arbeit, aber auch andere Lebenssphären erfolgreich zu bewältigen (Teichler 2003: 15). Lebenskluge Beschäftiger verlangen auch heute schon genau das, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen“ (Baecker 1999: 64).

Jenseits von reduktionistischen Schlüsselqualifikationskonzepten geht es dabei um eine bestimmte Verbindung von Theorie- und Praxisperspektive: Studierende als künftige Absolvent_innen sollten in die Lage versetzt werden, sowohl theoretisch angeleitet auf die Praxis schauen als auch die Praxisrelevanzen ihrer Theorieschulung erkennen und fruchtbar machen zu können. Man kann dies auch in die herkömmliche Kontrastierung von Bildung und Ausbildung übersetzen: „Ausbildung vermittelt, wie wir überleben, und Bildung sagt uns, wozu" (Hartmut v. Hentig).

Die Qualität von akademischer und nachakademischer Bildung bemisst sich daran, ob und inwiefern sie beiden gerecht wird. Die Qualität von Lehrerbildung ergibt sich wesentlich daraus, „das Wechselspiel von Theorie und Praxis von Anfang an und durch alle Phasen, wenn auch mit unterschiedlichen Gewichten", zu verwirklichen. „Denn Theorie bleibt ohne Praxis unbegriffen, Praxis bleibt ohne Theorie blind in Krisen und für Veränderungen; Reflexion verweist das eine aufs andere" (Reinhardt 2009: 23).

Ein abstraktes Maß dafür gibt es nicht. Qualität ist, wie erwähnt, eine *Kategorie zur Bezeichnung* von etwas – nicht etwas, das unabhängig vom Beobachter gegeben sei. Daher ist das, was unter je konkreten Umständen als Qualität verstanden wird, Gegenstand fortlaufender Aushandlungsprozesse. In diesen entsteht eine Mehrheitsauffassung, flankiert von Minderheitsauffassungen. Erstere beansprucht dann kollektive Verbindlichkeit und leitet Qualitätssicherungs- bzw. -entwicklungsprogramme an. Dabei wiederum ist es hilfreich, sich Klarheit über die verschiedenen Arten der (meist kollektiven) Qualitätskonstruktion zu verschaffen. Dazu nun.

Qualitätskonstrukte

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Qualitätsverständnis auch für akademische und nachakademische Ausbildungen deutlich gewandelt. Dieser Wandel lässt sich mit Ulrich Teichler (2005a: 132) als Übergang von einem gleichsam vorevaluativen zu einem evaluativen Qualitätsverständnis kennzeichnen. Vorevaluativ habe als Qualität das Gute und Exzellente gegolten, das man nicht definieren könne, worüber aber alle übereinstimmten. Im evaluativen Sinne gilt als Qualität, was sich messen, vergleichen und klassifizieren lässt und dabei möglichst überdurchschnittlich abschneidet. Blieb also das traditionelle Qualitätsverständnis implizit, so will das evaluative explizit sein.

Nachteile weisen beide auf. Das vorevaluative Qualitätsverständnis verfehlt systematisch die Akzeptanz für hochschulische Angelegenheiten in Öffentlichkeit und Politik, denn dort vermag man die implizit bleiben-

den Qualitätswahrnehmungen der Wissenschaft nicht intuitiv nachzuvollziehen. Das evaluative Qualitätsverständnis hingegen verfehlt zu einem beträchtlichen Teil die Leistungstypik von Hochschulen – nämlich dort, wo deren Ergebnisse sich nicht allein oder nicht angemessen durch Messung, Vergleich und Klassifikation erschließen lassen. Die Lösung des Problems ist die kluge Kombination der einzusetzenden Erfassungsinstrumente. Sie muss darauf zielen, dass sich die jeweiligen Nachteile so weit wie möglich gegenseitig neutralisieren.

Dieses Wissen hat sich unterdessen, nach 20 Jahren Hochschulqualitätsdebatte, auch weitgehend durchgesetzt (was quantifizierende Rückfälle in frühere Diskussionsstadien nicht ausschließt). Daher handelt es beim vorevaluativen und beim evaluativen Qualitätsverständnis nicht mehr um zwei Deutungen, von denen die erste einer überwundenen Epoche und die zweite einer modernisierten Gegenwart zuzurechnen sei. Vielmehr existieren beide parallel und werden häufig miteinander verbunden. Die Raffinesse solcher Verbindungen fällt unterschiedlich aus, da sie von verfügbaren Ressourcen, dem Maß der Aufgeklärtheit der beteiligten Akteure sowie dem Verwendungszweck bestimmt wird.

Die Unterscheidung von vorevaluativem und evaluativem Qualitätsverständnis enthält jedoch nicht nur eine Differenzierung zwischen zwei, sondern drei Qualitätskonstrukten. Diese beschreiben in jeweils unterschiedlich avancierter Weise, welche Güte Betrachtungsgegenständen zugeschrieben wird:

- Das erste Qualitätskonstrukt ist *quantitativ* fokussiert: Die Gegenstände werden messend erfasst, und zwar in einem unmittelbaren Zugriff. Hierfür lassen sich metrisch Standards formulieren, etwa als Mindestwerte oder quantitative Korridore.
- Das zweite Konstrukt ist auf *Qualitäten – im Plural* – gerichtet. Es erfasst einzelne Merkmale bzw. isolierbare Einzeleigenschaften des Betrachtungsgegenstandes. Hier wird häufig versucht, diese über verbal beschriebene qualitative Standards zu erfassen. Es werden damit Aspekte benannt, die sich im Übrigen mit ganz unterschiedlichen weiteren Qualitätsmerkmalen verbinden können. Daher handelt es sich weniger um eine Erfassung von Qualität, sondern um deren Einkreisung. Es geht hier um die Bestimmung von Qualitäten erster Ordnung.
- Das dritte Qualitätskonstrukt nimmt *Qualität – im Singular* – in den Blick: komplexe Merkmalsbündel, die einen Prozess, eine Leistung oder eine Organisationseinheit ganzheitlich durchformen und den Betrachtungsgegenstand in seiner Gesamtheit prägen. Diese ganzheitlich durchformende Güte

lässt sich als Qualität zweiter Ordnung kennzeichnen. Sie entzieht sich sowohl quantitativer als auch qualitativer Standardisierung und benötigt zu ihrer Erfassung deutende Beurteilungen.

Das Verhältnis von messbaren Quantitäten, verbal standardisierbaren Qualitäten erster Ordnung und nicht standardisierbaren Qualitäten zweiter Ordnung kann zunächst an einem Beispiel illustriert werden:

- Das quantitative Lehrkräfte-Studierenden-*Verhältnis* an einem Fachbereich ist ein zu messender Sachverhalt, der freilich für sich genommen noch von sehr eingeschränkter Aussagekraft ist.
- Die Lehrkräfte-Studierenden-*Interaktion* ist ein verbal standardisierbarer Sachverhalt, der schon deutlichere Qualitätsaussagen erlaubt.
- Die Gesamtgüte eines Fachbereichs hingegen kommt erst in den Blick, wenn man sich bemüht, die Lehrkräfte-Studierenden-Interaktions*wirkungen* zu ermitteln. Hierbei sind Standardisierungen wenig hilfreich, weil sie Fachbereichsspezifika nicht zu erfassen vermögen. Daher müssen Interpretationen empirisch vorfindlicher Sachverhalte und deren Zusammenspiels vorgenommen werden.

In einem zweiten Schritt lassen sich die drei Qualitätskonstrukte sinnfällig machen, wenn die jeweils zugehörigen Techniken der Qualitätsbewertung einbezogen werden. Anwendung finden direkte Messungen, indirekte Messungen und deutende Beurteilungen:

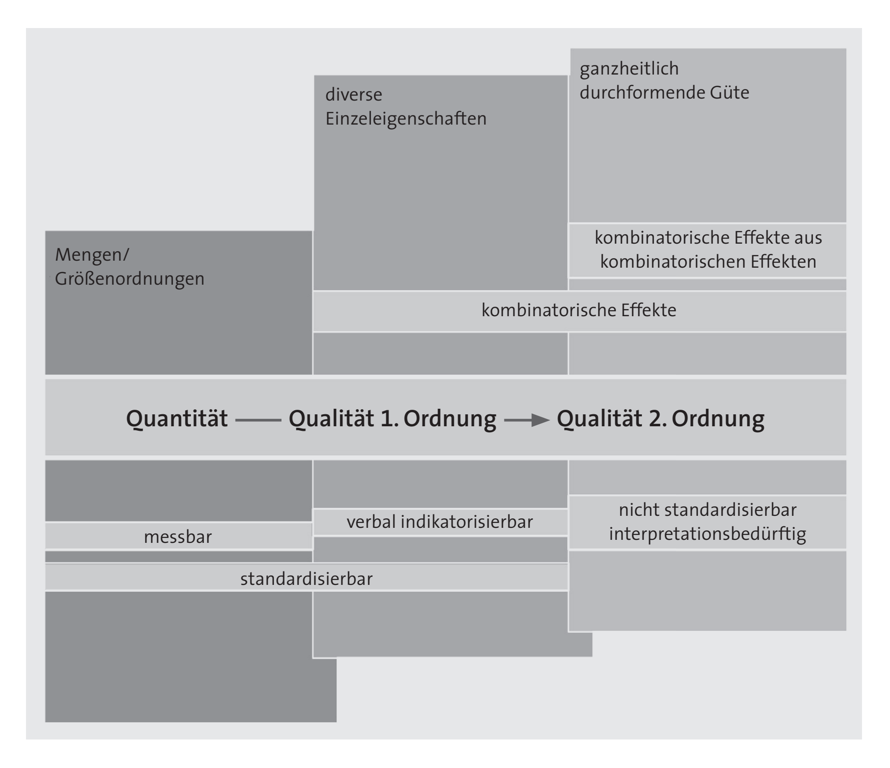
■ Der Unterschied zwischen direkten Messungen einerseits, indirekten Messungen und deutenden Beurteilungen andererseits markiert die Elementardifferenzierung zwischen Quantitäten und Qualitäten: Erstere sind unmittelbar messbar (z. B. Studiendauer oder Studienerfolgsquote, Input-Output-Vergleiche), Letztere entweder nur indirekt oder gar nicht messbar.

■ Indirekte Messungen erfassen Symptome von Qualität über Surrogatindikatoren. Dies geschieht etwa über Zufriedenheitserhebung („Wie hat Ihnen die Lehrveranstaltung gefallen?“), Reputationsbewertung („An welcher Hochschule würden Sie ein Maschinenbaustudium empfehlen?“) oder die Ermittlung von normativ bestimmten Präferenzen („90 Prozent der Lehramtsstudierenden sehen den Berufs-/Praxisbezug der Lehrveranstaltungen als besonders wichtig an“).

■ Zahlreiche metrisch erfassbare Sachverhalte stellen häufig notwendige Aspekte von Qualitäten dar, aber sie sind nicht hinreichend, um Qualität zu erfassen. Wo weder direkte noch indirekte Messungen möglich sind, sind konzeptabhängige Deutungen nötig, um etwas als mehr oder weniger qualitätsvoll zu bewerten. Als Deutungskonzepte kommen bspw. der Funktiona-

lismus oder die regulative Idee der Chancengerechtigkeit oder das Postulat der Kompetitivität infrage, also: Sind Strukturen und Prozesse funktional, d. h. auf bestimmte Funktionserfüllungen, bzw. auf die Realisierung gleicher Bildungschancen bzw. auf die ungehinderte Entfaltung wettbewerblicher Mechanismen hin ausgerichtet?

Tafel 2: Übergangssequenz Quantität – Qualität



Der Qualität erster Ordnung und der Qualität zweiter Ordnung ist gemeinsam, dass sie kombinatorische Effekte beschreiben: Die isolierbaren Einzeleigenschaften ergeben sich aus der Kombination diverser Elemente, die sich auflisten lassen und deren strukturelle Verbindungen modelliert werden können. Ganzheitlich durchformende Güte hingegen stellt einen kombinatorischen Effekt mehrerer solcher kombinatorischer Effekte dar. Die Einzelheiten der Kombination, die zu einer qualitativen Einzeleigenschaft führt, sind quantitativ bestimmbar; doch das Ganze ist jeweils mehr als die Summe seiner Teile. Die Kombinationen, die eine ganzheitlich durchfor-

mende Güte bestimmen, verbinden mehrere Qualitäten erster Ordnung; sie sind aber wiederum mehr als nur deren Summe.

Praktisch bemerkbar macht sich dies insbesondere bei gezielten Interventionen mit dem Ziel, eine Variable innerhalb des kombinatorischen Sets zu verändern: Bei quantitativ erfassbaren Eigenschaften bleibt eine solche Veränderung auf das jeweilige Interventionsziel beschränkt. Bei qualitativ zu erfassenden Eigenschaften wirkt sich die Veränderung immer auf alle kombinatorisch miteinander verknüpften Variablen aus – in entweder wünschbarer oder unerwünschter Weise (Tafel 2).

Die getroffenen Unterscheidungen haben Folgen für die Wahl des Interventionsinstrumentariums, mit dem Qualität an Hochschulen, in Studienseminaren oder bei Fortbildungseinrichtungen gesichert und entwickelt werden soll. Zu differenzieren ist hier vor allem zwischen Single-Issue-Ansätzen und Systemveränderungsansätzen. Erstere sind geeignet zur zielgenauen Sicherung und Entwicklung von Einzeleigenschaften. Letztere sind vonnöten, sobald ganzheitlich durchformende Güte erzeugt bzw. gesteigert werden soll. Insofern lassen sich Qualitätsziele, die sich auf Qualitäten erster Ordnung beziehen, auch als pragmatische Zwischenschritte auf dem Weg zur Qualität zweiter Ordnung einsetzen. Dabei wiederum kann auf zweierlei Weise begonnen werden: entweder bei den als am wichtigsten bewerteten Qualitätsanliegen, oder – ein Vorschlag von Helmut Winkler (1993: 30) – bei den größten Missständen, d. h. an „an den Brennpunkten von starker Behinderung der Qualität".

Qualitätsdimensionen

Ganzheitliche Qualitäten werden nicht ganzheitlich erzeugt, sondern durch Handeln und Interventionen, die sich auf konkrete Elemente beziehen. Um hierfür eine Struktur zu gewinnen, die praktikabel ist, hat sich in der Qualitätsdiskussion die Unterscheidung dreier Qualitätsdimensionen durchgesetzt: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Zunächst für das Gesundheitswesen entwickelt (vgl. Donabedian 1966), wurde die Unterscheidung dann auch auf Hochschulen angewandt (vgl. Vroeijenstijn 1993: 53). Da hiermit noch nicht alle Aspekte von Bildungsprozessen abgedeckt sind, empfiehlt es sich, für diese zusätzlich die Dimension der Orientierungsqualität einzubeziehen (Brunner 1999). In der Gesamtbetrachtung geht es dann darum,

- förderliche institutionelle und organisatorische Kontexte zu schaffen, incl. personeller, räumlicher, materieller und sächlicher Voraussetzungen (Strukturqualität),

- Handlungen, Interaktionen, Erfahrungen, Arbeitsabläufe und Adressatenbeteiligung zu verändern bzw. einzubeziehen (Prozessqualität),
- kulturelle und didaktische Vorstellungen, gesellschaftliche Werte und soziale Normen zu berücksichtigen und sie ggf. zu entwickeln (Orientierungsqualität) sowie
- die Zielbindung des Qualitätshandelns sicherzustellen sowie den Grad der Zielerreichung (Effektivität) und das Kosten-Nutzen-Verhältnis (Effizienz) zu erfassen; dabei „muss sowohl das Vorhandensein einer Leistung (Output) als auch die Wirkung einer Leistung (Outcome) analysiert werden“ (Speck 2006: 324) (Ergebnisqualität).

Qualitätsbewertungen können demgemäß ihr Augenmerk darauf richten, ob allein auf strukturelle Entwicklungen oder auf die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse abgehoben wird, ob die Beschreibung von Ergebnisqualitäten allein steht (und damit in der Luft hängt) oder mit Entwicklungsabsichten zur Prozessqualität oder/und Strukturqualität verknüpft ist.

Wird konkret die Qualität der Lehrerbildung untergliedert in Struktur-, Prozess-, Orientierungs- und Ergebnisqualität, so geht es um

- die Qualität der institutionellen und organisatorischen Strukturen: Studiengänge, Zentren für Lehrerbildung, Studienseminare, Schulqualitätsinstitute mit ihren Aufgaben in der Lehrerfortbildung, weitere Fortbildungsakteure usw.;
- die Qualität des Lehrerbildungsprozesses: unterteilt in die drei Phasen Studium, Vorbereitungsdienst und berufsbegleitende Fort-/Weiterbildung, daneben geht es um deren Verflechtung oder Nichtverflechtung;
- die Qualität der zugrunde liegenden Orientierungen: neben grundsätzlichen kulturellen Vorstellungen und sozialen Normen aktuell vor allem die Orientierung auf Heterogenitätsbewältigung und Inklusion;
- die Qualität der Ergebnisse: z. B. Kompetenzentwicklung, Studienerfolgsquote oder gelingender Berufseinstieg.

Qualitätsentwicklungsinstrumente

Qualität an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen wird nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Das unterscheidet Bildungsprozesse

von z. B. industriellen Fertigungsprozessen (für die Qualitätsentwicklung in Gestalt von Qualitätsmanagement zuerst systematisch entwickelt worden war). Vielmehr *kann* Qualität von Bildung dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist dies freilich nicht.

Doch immerhin: Qualitätsförderlich gestaltete Kontexte werden zumindest tendenziell zu höheren Qualitäten führen als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind. Wenn also z. B. von „Qualitätsmanagement an Hochschulen" gesprochen wird, dann muss dies als Qualitäts*bedingungs*management verstanden werden: als zielgebundenes kontextgestaltendes Organisieren, das dem Gegenstand seiner Bemühungen Möglichkeiten schafft, ohne ihn einer aussichtslosen Diktatur des Determinismus zu unterwerfen.

Ebenso ist darauf hinzuweisen, dass jede Qualitätsentwicklung hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Ressourcen praktikabel sein muss. Die Frage: „Welche personellen, finanziellen, sächlichen und zeitlichen Ressourcen stehen für die Durchführung der Qualitätsentwicklung zur Verfügung?" ist zwar selbst nicht inhaltlich, doch prägt sie den Vorgang erheblich in auch inhaltlicher Hinsicht. Sie sollte daher immer möglichst frühzeitig geklärt werden.

Gänzlich neu ist an Hochschulen und sonstigen Einrichtungen der Lehrerbildung weder Qualitätsentwicklung noch das, was heute Qualitätsmanagement genannt wird. Methodenbindung, fachkulturelle Standards oder Prüfungsverfahren dienen seit alters her der Qualitätssicherung in der Wissenschaft und wissenschaftlichen Ausbildung oder suchen zumindest diesen Eindruck zu erwecken. Hier lassen sich systematisch drei Gruppen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten unterscheiden:

- *Traditionelle QE-Instrumente:* Darunter fällt all das, was an lehrerbildenden Einrichtungen schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, ohne dass es jemand explizit Qualitätssicherung oder gar Qualitätsmanagement genannt hätte: Methodenbindung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik, Reputationsverteilung, Hodegetik bzw. Hochschuldidaktik bzw. Erwachsenenpädagogik, Curriculumgestaltung, Prüfungs- und Qualifikationsverfahren als frühe Formen der Zertifizierung sowie die damit zusammenhängende akademische Symbolverwaltung.
- *Kulturell integrierte QE-Instrumente:* Das sind diejenigen Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell akademisch sind, aber seit dem 20. Jahrhundert – zuerst im angloamerikanischen Raum, inzwi-

schen auch im deutschsprachigen – an den Hochschulen, Studienseminaren und Fortbildungseinrichtungen weitgehend akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind, wenn auch häufig begeisterungslos. Deren wichtigste sind vier: (a) die Evaluation, welche die Frage stellt, wie gut etwas ist; (b) die Akkreditierung, die danach fragt, ob etwas „gut genug" ist, also bestimmte Standards einhält; (c) das Ranking, das nicht fragt, ob etwas „gut" oder „schlecht", sondern ob es „besser" oder „schlechter" ist als die jeweiligen Vergleichsobjekte; (d) das Monitoring, das messend, protokollierend und/oder Zielerreichungsgrade bzw. Zielverfehlungen dokumentierend angelegt ist, dabei nicht zwingend mit Bewertungen verbunden sein muss.

- *Bislang kulturfremde QE-Instrumente:* Dabei handelt es sich um Instrumente, die aus anderen, meist ökonomischen Kontexten in den Bereich der Hochschulen und sonstigen lehrerbildungsbeteiligten Einrichtungen transferiert werden. Sie sind auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen angesiedelt: Leitbildformulierung, Qualitätszirkel, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse, Wissensmanagement und Lernende Organisation, Balanced Scorecard.

Die in den letzten Jahren erfolgten Neuaufnahmen in den Werkzeugkasten der Qualitätsentwicklung spiegeln die oben erwähnte Wandlung vom vorevaluativen hin zum evaluativen Qualitätsverständnis wider. Insofern werden die QE-Prozesse auch immer mit Qualitätsbewertungen verbunden. Diese finden häufig auf der Grundlage von Kriterien statt, die gar keine Qualität bewerten, sondern entweder Quantitäten oder „Symptome der Qualität", etwa die Reputation von Institutionen und ForscherInnen (Weingart 1995: 48).

Zugleich wird heute vielfach mit Standards gearbeitet. Sie lassen sich als Normen auffassen, also als gebietende Regeln, die für die Handelnden einen Handlungsgrund darstellen (Gil 2001: 55). Für die Lehrerbildung handele es sich bei Standards „um die Festlegung von Leistungserwartungen, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnittes – zum Beispiel am Ende einer Schulstufe oder am Ende einer Phase der Lehrerausbildung – erfüllen sollen" (Blömeke 2006: 25). Ob die als Standards definierten Ziele erreicht, zum Teil erreicht oder verfehlt werden, benötigt wiederum Messungen oder zumindest semimessende Beschreibungen. Dazu dienen dann Kennziffern und Indikatoren. Unterschieden werden müssen deren jeweilige Reichweiten:

- *Kennziffern* drücken schon vorhandene Quantitäten aus und führen zu absoluten Aussagen. Sie sind zunächst quantitative Zahlenwerte, die etwa Absolventen- bzw. Drop-out-Quoten, Lehrkräfte-Studierenden-Relationen, die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten, kurzfristige Verwertungseffekte, Drittmitteleinwerbungen, die Zahl der Promotionen und Habilitationen oder die Anzahl der Veröffentlichungen in referierten Journalen abbilden. Kennziffern gelten unabhängig von bestimmten konzeptionellen Annahmen. Daher können Kennziffern lediglich Voraussetzung einer interpretativen Anstrengung sein und nicht diese ersetzen. Nur so lässt sich vermeiden, was Heise (2001) als Kritikpunkte an schlichten Kennzahlenberichten zusammenfasst: „Fehler bei der Datenzuordnung, unzureichende Methodik, brutale Komplexitätsreduktion wissenschaftlicher Leistungsfähigkeit, drohende Ökonomisierung des Universitätsbetriebs sowie Beschneidung grundgesetzlich garantierter Forschungs- und Lehrfreiheit."
- *Indikatoren* dagegen werden über ein theoretisches Konzept definiert (wobei aus Kennzahlen durch ein solches Konzept Indikatoren werden können). Indikatoren sind alle quantifizierenden Verfahren, die Voraussetzungen, Prozesse oder Ergebnisse in einem numerischen Relativ abbilden (Hornbostel 1997: 180). Die zugrunde liegenden Konzepte können dabei z. B. Effizienz, Effektivität oder Qualität sein. Die Indikatoren sollen als Hilfsgröße direkt wahrnehmbare Phänomene benennen und Schlüsse auf nicht unmittelbar wahrnehmbare Phänomene zulassen (Schmidberger 1994: 297). Sie sind keine neutralen Realitätsbeschreibungen, sondern selektieren, transformieren und kombinieren Daten, basierend auf normativen und definitorischen Vorgaben. Indikatoren sind „Maßgrößen, die die Realität lediglich ausschnittsweise bzw. stellvertretend abbilden wollen. Sie kommen immer dann zum Einsatz, wenn sich die zu messende Realität wegen ihrer Komplexität einer umfassenden und objektiv nachprüfbaren Erfassung entzieht" (Weber 1996: 81). Zur Indikatorenbildung gehört also bereits eine interpretatorische Anstrengung: Zahlen werden im Rahmen eines Konzepts „lesbar" gemacht. Es handelt sich mithin um interpretierte Daten.

In diesen Horizonten sollten Kennziffern und Indikatoren entwickelt werden. Dazu muss man sich zum einen Kennziffern unideologisch nähern und zum anderen Indikatoren gegen den Strich bürsten. Studiendauer, Absolventen- und Dropout-Quoten, Drittmitteleinwerbungen, Publikationsdichte oder die Auslastungsquote von Hochschulräumlichkeiten z. B. sind zunächst quantitative Kennziffern. Einige von diesen können zwar über Vorannahmen zu Surrogatindikatoren aufgeladen werden – etwa Drittmitteleinwer-

bungen als Surrogat für Forschungsstärke. Aber sowohl reine Quantitäten als auch Qualitätssymptome bilden den Leistungscharakter von Hochschulen, Studienseminaren und Fortbildungseinrichtungen nicht adäquat ab, sondern mindestens unvollständig, mitunter verfälschend, häufig verzerrt – einerseits.

Andererseits geben sie Hinweise auf einzelne Aspekte des hochschulischen Leistungscharakters. Ein unzulängliches Flächenmanagement an Hochschulen z. B. ist kein unaufgebbares Element der akademischen Autonomie, sondern Verschleuderung von öffentlichen Mitteln. Insofern kann eine naserümpfende Pikiertheit, sobald man mit solchen Kennziffern konfrontiert wird, durchaus auch fehl am Platze sein. Da Daten nicht „sprechen", bedürfen Kennzahlen allerdings immer der Interpretation.

Zusammengefasst: Bewertende Qualitätsabbildungen sollten der aufsteigenden Komplexität der Bewertungsgegenstände entsprechen. Das heißt:

- Für eher anspruchslose Beurteilungen, etwa Ausstattungsvergleiche oder formale Rankings, lässt sich mit quantitativen Kennziffern arbeiten. Qualitativ wird damit gleichwohl nichts abgebildet – was explizit zu benennen ist, um anderweitige Erwartungen nicht zu nähren.
- Nicht messbar im mathematischen Sinne, aber doch verbal standardisierbar sind Qualitäten erster Ordnung, also einzeln benennbare Eigenschaften. Sie lassen sich über Standards fixieren, indem sie beschrieben werden können. Fremdsprachenkompetenz der Studierenden z. B. ist standardisiert über diverse Beherrschungsgrade: „schriftliches Verständnis", „verhandlungssicher" oder „perfekt in Wort und Schrift".
- Die ganzheitlich durchformende Güte – Qualität zweiter Ordnung – hingegen kann nur durch Indikatorenmix eingekreist werden, um sie auf der Grundlage bestimmter Bedeutungszuweisungen zu interpretieren.

2. Vorgehen und Quellen

Die Lehrerbildung in Deutschland, um die es im vorliegenden Report geht, besteht aus drei Phasen. Ihre Qualitätsentwicklung ist demgemäß nur angemessen zu behandeln, wenn einerseits alle drei Phasen einbezogen und andererseits phasenübergreifende Aspekte berücksichtigt werden. Dabei erzwingt der Umstand, dass praktisch kein Element der Lehrerbildung und ihrer Kontexte ohne Einfluss auf die Qualität der Lehrerbildung bleibt, einen thematisch sehr weiträumigen Horizont zu öffnen. Die Darstellung bändigt dies, indem sie naheliegenderweise in die drei Phasen der Lehrerbildung gegliedert wird, ergänzt um ein Kapitel zu den phasenübergreifenden Aspekten.

Dabei beansprucht der Report nicht, systematisch neues Wissen zur Lehrerbildung zu präsentieren – wo dies durch die qualitätsfokussierte und alle Phasen integrierende Betrachtung dennoch geschieht, ist das gleichsam zufällig, aber selbstredend auch nicht schädlich. Die Hauptfunktion des Berichts besteht jedoch darin, eine Zusammenschau dessen zu liefern, was sein Untertitel besagt: Es geht um die Positionen, Probleme und Bearbeitungsvarianten innerhalb der Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. Dafür sind drei Perspektiven relevant, die demgemäß fortdauernd einbezogen werden müssen:

- die wissenschaftliche,
- die politische und
- die Interessen(vertretungs)perspektive.

Diesem Umstand war bei der Auswertung der heranzuziehenden Texte und der Mobilisierung weiterer Feldzugänge Rechnung zu tragen. Entsprechend wurden die Recherchen und Auswertungen so gestaltet, dass bei möglichst jedem Einzelthema jede der drei Perspektiven – ggf. unter Einbeziehung pluraler Ansichten und Einschätzungen innerhalb der Einzelperspektiven – repräsentiert ist. Dies führt zu der Heterogenität der ausgewerteten Textsorten und sonstigen Zugänge, durch die der Report gekennzeichnet ist.

Die Informationserhebung erfolgte in fünf Schritten:
(1) Ausgewertet wurde zunächst die *einschlägige wissenschaftliche Literatur*, und zwar in folgender Prioritätensetzung:

- vorrangig – insbesondere hinsichtlich empirischer Studien – die in den letzten fünf Jahren erschienene Literatur;

- für Themen, zu denen in den letzten fünf Jahren keine oder kaum Veröffentlichungen erfolgten, wurde der Auswertungszeitraum auf die zurückliegenden zehn Jahre ausgedehnt;
- für grundsätzliche, d. h. gleichsam überzeitliche Problemlagen wurde auch vor 2007 publizierte Literatur herangezogen.

Dabei standen die Fragen der Qualitätssicherung und -entwicklung (QS/QE) im Mittelpunkt, indem diesbezügliche Problemlagen, Lösungsansätze und auf Letztere bezogene Wirkungsfeststellungen ermittelt wurden. Hierbei ging es vorrangig um Prozessqualitäten. Diese aber werden wesentlich durch die Qualitäten der Strukturen, in denen sie stattfinden, ermöglicht oder limitiert. Deshalb erfolgte die Auswertung auch auf die Strukturen der drei Phasen der Lehrerbildung hin. Methodisch wurden

- die Literatur nach dem oben beschriebenen QS/QE-bezogenen Analyseraster – Struktur-, Prozess-, Orientierungs- und Ergebnisqualität sowie entsprechend den drei Qualitätskonstrukten[1] – exzerpiert;
- parallel nach dem Verfahren der iterativen Heuristik (vgl. Kubicek 1977) Unterscheidungen generiert und Muster identifiziert, die dann die weiteren Rechercheschritte anleiten konnten;
- schließlich die Literaturexzerpte nach einzelnen Sachgesichtspunkten, die der Gliederung des vorliegenden Reports entsprechen, ausgewertet und so verdichtete Kurzdarstellungen zu den einzelnen Aspekten der QS/QE in den drei Phasen der Lehrerbildung erzeugt, die sich dann aus den Ergebnissen der weiteren Rechercheschritte fortlaufend auffüllen ließen.

Obwohl die Auswertung der Forschungsliteratur mit 209 Texten am umfangreichsten ausfällt – die anderen ausgewerteten Textsorten summieren sich auf insgesamt 156 Texte –, kann damit ein grundsätzlicher Mangel der Literatur zur Lehrerbildung nicht behoben, sondern nur widergespiegelt werden. Martin Rothland und Ewald Terhart (2010) haben diesen prägnant formuliert:

> „Die Intensität, mit der die Strukturen, Prozesse und Ergebnisse der Lehrerbildung in Fachpublikationen wie auch in der allgemeinen Öffentlichkeit erörtert werden, steht in einem deutlichen Wider-

1 s. Problemstellung: Qualität der Lehrerbildung → Qualitätskonstrukte; → Qualitätsdimensionen

> spruch zum Ausmaß an empirischer Forschung, die zur Lehrerbildung und hier insbesondere zur Wirksamkeit der Lehrerbildung durchgeführt worden ist. Die Kritik an der Lehrerbildung wie auch Programme zu ihrer Erneuerung basieren bislang überwiegend auf institutionellen Erfahrungen, auf Vermutungen über Ursachen und auf Hoffnungen hinsichtlich der positiven Wirkungen bestimmter Maßnahmen“ (ebd.: 798).

Der größte Teil der empirischen Analysen zur Lehrerbildung und ihrer Wirkungen beruhe auf nachträglich ansetzenden Befragungen von Lehrkräften. Dies liefere „zwar wichtige Informationen über das Bewusstsein und Selbstbild von Lehrerinnen und Lehrern, jedoch kaum objektivierbare Informationen über die Wirkung unterschiedlicher Lehrerbildungsmodelle auf die Kompetenz von Lehrpersonen und ihr Handeln im Unterricht. Ebenso erhält man keine Informationen darüber, in welchem Maße im Prozess der Lehrerbildung tatsächlich die Ziele erreicht werden, die erreicht werden sollen“ (ebd.: 799).

Wie gesagt: Diese Mängel kann der hier vorgelegte Report nicht beheben, sondern nur abbilden. Die weiteren erschlossenen Feldzugänge vermögen aber zumindest punktuell, zusätzliche Aufklärungen zu leisten.

(2) In einem nächsten Schritt wurden *Dokumentenanalysen* durchgeführt. Diese folgten gleichfalls dem QS/QE-bezogenen Analyseraster und umfassten

- politische Dokumente und Programmpapiere, Akkreditierungsdokumente, professionspolitische Wortmeldungen von Interessenvertretungen sowie Handreichungen,
- Schul-, Landeshochschul- und Lehrerbildungsgesetze,
- von lehrerbildungsbeteiligten Einrichtungen der dritten Phase zur Verfügung gestellte Dokumente zu Arbeitsgrundlagen und -ergebnissen ihrer Institutionen (Gründungsdokumente, Leitbilder, Rahmenpläne, Infobroschüren).

(3) Sodann wurden *fokussierte Internetrecherchen* unternommen:

- zu Fragen, die in der Literatur unterbelichtet sind;
- zu rechtlichen Grundlagen der Lehrerbildung, die über Schul-, Landeshochschul- und Lehrerbildungsgesetze hinausgehen, also vorrangig die (zahlreichen) Verordnungs- und ähnlichen normierenden Grundlagen der drei Lehrerbildungsphasen;

- zu laufenden Förderprogrammen im Bereich der Lehrerbildung;
- zu Problemanzeigen aus Betroffenensicht, die überwiegend nicht in einschlägige Publikationen Eingang finden, aber in sozialen Medien artikuliert werden;
- zu Strukturen und Institutionen der zweiten Phase sowie
- zu institutionellen Modellen der Trägerschaft zentraler staatlicher Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte auf Landesebene, also der dritten Phase der Lehrerbildung.

(4) In dem Teilbereich des aufzuklärenden Feldes, für den in geringstem Maße öffentlich zugängliche Informationen vorliegen, wurden *Experteninterviews* geführt: die Landesinstitute für Schulqualität und Lehrerfortbildung. Diese fanden von August bis November 2016 als leitfadengestützte Interviews statt. Befragte waren die Leitungen von Landesinstituten in Baden-Württemberg, Berlin/Brandenburg, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt.[2] Der Auswahl der Interviewpartner_innen lag die Intention zugrunde, eine möglichst große Bandbreite an unterschiedlichen Landesmodellen abzudecken (Tafel 3). Aus forschungsökonomischen Gründen war hier eine Beschränkung auf fünf Bundesländer nötig. Damit kann ein erster Einblick in die institutionelle Basis der zentralen staatlichen Fort- und Weiterbildung und das dort praktizierte Qualitätsmanagement geboten werden. Dieser Teil der Untersuchung trägt Sondierungscharakter – ein Anspruch auf Vollständigkeit wird hier nicht erhoben.

Daneben wurde ein Gespräch mit Vertretern des Vorstandes des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) geführt.[3] An dieses schlossen sich eine Kommentierung des Kapitelentwurfs zur dritten Phase und Details vertiefene Anschlusskommunikationen an, die dann in die Schlussbearbeitung des Kapitels eingeflossen sind.[4]

2 Es standen dankenswerterweise folgende Interviewpartner_innen zur Verfügung: *Dr. Götz Bieber*, Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde, 23.11.2016; *Dr. Siegfried Eisenmann*, Direktor des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), und *Dr. Sabine Prüfer*, Leiterin des Fachbereich 4 Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung ebd., Halle (Saale), 15.8.2016; *Prof. Dr. Josef Keuffer*, Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI), Hamburg, 21.9.2016; *Dr. Birgit Pikowsky*, Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz (PL), Mannheim, 21.11.2016; *Hans-Reiner Soppa*, Vorstandsvorsitzender und Direktor der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen, Baden-Württemberg, Comburg, 11.10.2016.

3 Dr. *Rolf Hanisch* (DVLfB-Vorstandsvorsitzender), Dr. *Klaus Winkel* (Vorstandsmitglied, Saarbrücken) und *Mathias Lichtenfeldt* M.A. (DVLfB-Projektbüro Musterorientierungsrahmen, Berlin), Berlin, 16.11.2017

4 Dafür ein herzlicher Dank an den DVLfB-Vorstandsvorsitzenden *Dr. Rolf Hanisch*.

Tafel 3: Auswahl Experteninterviews an Landesinstituten mit Schwerpunkt Fortbildung

Vergleichs-kriterium	Baden-Württemberg	Berlin/ Brandenburg	Hamburg	Rheinland-Pfalz	Sachsen-Anhalt
Landestyp	Flächenland	Stadtstaat und Flächenland	Stadtstaat	Flächenland	Flächenland
Region	Süd-deutschland	Ost-deutschland	Norddeutsch-land	Südwest-deutschland	Mittel-deutschland
Organisa-tionsstruktur	zentrales Lan-desinstitut mit drei spezialisier-ten Standorten; ergänzende Angebote zu Spezialthemen von anderen Instituten	gemeinsames Landesinstitut von zwei Län-dern	ein zentrales Landesinstitut	zentrales Landesinstitut in enger Ko-operation mit zwei kirchlichen Fortbildungsin-stituten	ein zentrales Landesinstitut
Aufgaben-fokus	dritte Phase	dritte Phase	zweite und drit-te Phase; erste Phase durch Mitwirkung im ZfL	dritte Phase	erste bis dritte Phase
	Schulent-wicklung und Fortbildung institutionell getrennt	konzentriert auf Fortbildung von Führungs-kräften; Fort-bildung von Lehrkräften in beiden Ländern regionalisiert; für Branden-burg zusätzlich Schulvisitation; ansonsten Schulentwick-lung institutio-nell getrennt	Schulent-wicklung und Fortbildung institutionell getrennt	Fortbildung, hoher Bera-tungsanteil; Übernahme von Teilaufga-ben der 2015 geschlossenen Agentur für Qualitätssiche-rung, Evaluation und Selbstän-digkeit von Schulen (AQS)	QM an Schu-len, staatliche Prüfungen nach Lehramtsstu-diengängen, pädagogischer Vorbereitungs-dienst, Lehrer-fortbildung, nicht universitä-re Lehrerweiter-bildung
Rechtsform	rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts	dem Ministeri-um bzw. der Se-natsverwaltung nachgeordnete Einrichtung	Dienstleis-tungszentrum der zuständi-gen Behörde, gebildet aus ehemals 7 eigenständigen Dienststellen	dem Kultus-ministerium nachgeordnete Behörde	Einrichtung des Bildungsminis-teriums
Steuerung	über Zielverein-barungen	über Ziel- und Leistungsver-einbarungen	über Ziel- und Leistungsver-einbarungen	über Ziel- und Leistungsver-einbarungen; Beratung durch vom Ministe-rium berufenen Fachbeirat	

(5) Im Weiteren sind Tagungen zur Lehrerbildung, die 2015 bzw. 2016 stattgefunden haben, *protokollierend beobachtet* und deren (Online-)Dokumentationen ausgewertet worden:

- „Qualitätsoffensive Lehrerbildung"-Workshop „Was bedeutet Erfolg? Aussichten der Programmevaluation", Bonn, 19./20. Oktober 2015
- Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung, „Gemeinsam für eine gute Lehrerbildung", Rostock, 14./15. Juli 2016
- 1. Programmkongress „Qualitätsoffensive Lehrerbildung", Berlin, 11./12. Oktober 2016
- Zukunftsforum „Lehrer_innenbildung im 21. Jahrhundert" der GEW, Berlin, 17. November 2016

(6) Zu speziellen Fragen, die mit den Untersuchungsschritten (1) bis (5) nicht zufriedenstellend aufgeklärt werden konnten, weil die Quellen widersprüchlich oder schlicht unverständlich waren, wurden *schriftliche Befragungen* mit telefonischen Anschlusskommunikationen durchgeführt. Dies betraf zwei Themen:

- die inhaltliche Struktur der seminaristischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst: Befragung von zwölf Kultusministerien der Länder, die Lehramtstyp 3 ausbilden
- Problemlagen der Fort- und Weiterbildung: Befragung des und Korrespondenz mit dem Vorstand des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB)

Kann man die meisten dieser Recherchen als methodisch konventionelles Vorgehen kennzeichnen, so sind drei davon eher untypisch und daher in bisherigen Darstellungen zum Thema noch nicht verwendet worden:

■ Die Auswertungen von Ausschreibungen laufender Förderprogramme und der bewilligten Projekte folgen der Annahme, dass den Programmen und Projekten mindestens tendenziell zweierlei ablesbar ist: Welche Problemlagen der Lehrerbildung gelten der Politik und Lehrerbildungspraxis als besonders virulent und deshalb vorrangig bearbeitungsbedürftig? Was lässt sich als *State of the Art* der Lehrerbildungsmodernisierung erkennen, insofern den Projekten ablesbar ist, welche Wege der Problembearbeitung als besonders aussichtsreich gelten?

■ Um Problemanzeigen und Erfahrungsberichte zum Vorbereitungsdienst aus Sicht der Referendar_innen zu ermitteln, wurde eine Internetrecherche dort durchgeführt, wo man auf das Gesuchte aktuell und authentisch stößt:

in Internetforen, Facebook-Gruppen und Blogs. Diese sozialen Medien lassen redaktionell unbeeinflusstes Formulieren zu, was Vor- und Nachteil zugleich ist – und entsprechend bei der Bewertung der Rechercheergebnisse berücksichtigt werden muss.

- Die protokollierende Beobachtung bzw. Auswertung von (Online-)Dokumentationen von Tagungen zur Lehrerbildung erfolgte, um die aktuelle „Stimmung" im Feld aufzunehmen. Vertiefend – qua Interviews – konnte dies aus forschungsökonomischen Gründen nur für einen Bereich erfolgen, nämlich die Landesinstitute mit Zuständigkeit für die Lehrer_innen-Fort- und Weiterbildung.

Die föderale Organisation der Lehrerbildung hat zur Folge, dass fortwährend 16 Länder in die Betrachtung einbezogen werden müssen. Um dennoch die Lesbarkeit des Berichts zu sichern, werden sämtliche Länder immer nur in Übersichtsdarstellungen behandelt. Ansonsten aber finden sich einzelne Länder exemplarisch herangezogen, um entweder die Spannbreite zu verdeutlichen oder ähnliche Regelungen, Strukturen und Abläufe bzw. allgemeine Aussagen zur Ländergesamtheit illustrierend zu untersetzen. In bestimmten Fällen werden Informationen zu einzelnen Ländern auch aus dem Grund mitgeteilt, dass im Rahmen unserer Feldzugänge nur für diese Länder Informationen recherchierbar sind.

Die ermittelten Informationen waren entsprechend der Projektbeauftragung in einen Übersichtsreport zu überführen, d. h. in eine verknappte und dadurch gute Orientierung bietende Darstellung. Angesichts der Vielzahl relevanter Themen und Probleme war damit eine Herausforderung formuliert. Dieser wird begegnet, indem zu den einzelnen inhaltlichen Punkten jeweils kurz gefasste, also auf epische Ausführlichkeit verzichtende Texte geliefert werden.

Tafel 4: Methodische Zugänge im Überblick

Methode	
Spezifikation	**Details**
1. Literaturauswertung	
erste Phase	vorrangig die in den letzten fünf Jahren erschienene wissenschaftliche Literatur; für Themen mit in den letzten fünf Jahren keinen oder kaum erfolgten Veröffentlichungen: Auswertungszeitraum die letzten zehn Jahre; für grundsätzliche Problemlagen auch ältere Literatur; ausgewertete Titel insgesamt: 209; Verfahren: iterative Heuristik
zweite Phase	
dritte Phase	
2. Dokumentenanalyse	
normensetzende Dokumente (Gesetze, Verordnungen, KMK-Beschlüsse)	27 Gesetze, 24 untergesetzliche Regelungsdokumente, 19 KMK-, Bund-Länder- und EU-Dokumente
politische Dokumente und Programmpapiere, Akkreditierungsdokumente, professionspolitische Wortmeldungen, Handreichungen, Jahresberichte	86 Texte
3. Internetrecherche	
in der Literatur unterbelichtete Fragen	vor allem zweite und dritte Phase
untergesetzliche rechtliche Grundlagen der Lehrerbildung (KMK-, Bund-Länder- und EU-Dokumente)	40 Dokumente
lfd. Förderprogramme zur Lehrerbildung	5 Programme und 49 Projekte, betreffend erste, z. T. auch (überlappend) zweite Phase; Fokus: Problemdefinitionen, Problembearbeitungswege
soziale Medien	zweite Phase: Problemanzeigen aus Betroffenensicht, die nicht in einschlägige Publikationen Eingang finden
Strukturen und Institutionen der zweiten Phase	Bestandsaufnahme und Typologisierung
Strukturen und Institutionen der dritten Phase	Bestandsaufnahme und Typologisierung
4. Experteninterview	
6 Interviews zur dritten Phase	Leiter_innen von Landesinstituten für Schulqualität und Fort-/Weiterbildung: Baden-Württemberg, Berlin/Brandenburg, Hamburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt; DVLfB-Vorstand
5. protokollierende Beobachtung und Auswertung von Fachtagungen	
4 Tagungen	„Qualitätsoffensive Lehrerbildung"-Workshop „Was bedeutet Erfolg? Aussichten der Programmevaluation" 2015; Jahrestagung der Zentren für Lehrerbildung 2016; 1. Programmkongress „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" 2016; „Zukunftsforum Lehrer_innenbildung" der GEW 2016
6. schriftliche Befragung	
inhaltliche Struktur der seminaristischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst	10 Kultusministerien (der Länder, die Lehramtstyp 3 ausbilden)
Problemlagen der Fort- und Weiterbildung	Vorstand des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB)

Erste Phase der Lehrerbildung

In der ersten Phase der Lehrerbildung erfolgt die erziehungswissenschaftliche und didaktische sowie die fachwissenschaftliche Ausbildung der zukünftigen Lehrer_innen auf Hochschulniveau. Die Ausbildung soll es zum einen ermöglichen, eigene Erfahrungen im pädagogischen Handlungsfeld theoriegeleitet zu analysieren und zu reflektieren, die Fähigkeiten zum eigenständigen und kooperativen Arbeiten zu entwickeln sowie innovative Formen der Unterrichtsgestaltung kennenzulernen (Keuffer/Oelkers 2001: 34). Zum anderen soll die fachwissenschaftliche Ausbildung dafür sorgen, dass die Studierenden „über inhaltliche und methodische Kenntnisse in den Wissensgebieten verfügen, die für die Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernsituationen grundlegend sind, … fähig sind, sich neue Gegenstandsbereiche der Disziplinen selbstständig oder in Kooperation mit anderen anzueignen“ (ebd.: 36).

Lehramtsstudierende sind in Deutschland im Vergleich der Bundesländer auch anderthalb Jahrzehnte nach Beginn der Bolgona-Reform noch mit einer relativ großen Variationsbreite an Ausbildungsmodellen der Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen konfrontiert:

- Die Mehrheit der Bundesländer hat sich inzwischen für die Einführung eines modularisierten konsekutiven Ausbildungsmodells mit den Abschlüssen Bachelor (BA) und Master (MA) entschieden (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Thüringen, Baden-Württemberg).
- In Rheinland-Pfalz ist der Zugang zum Vorbereitungsdienst an die Anerkennung der Prüfungen der lehramtsbezogenen BA- und MA-Studiengänge als Staatsexamen gebunden.
- In Thüringen werden standortabhängig sowohl gestufte Studiengänge als auch grundständige Studiengänge, die mit dem Staatsexamen abschließen, angeboten.
- In fünf Ländern erfolgt die Ausbildung in der Regel in Form eines grundständigen Studiums mit Staatsexamensabschluss (Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen-Anhalt). Ausgenommen sind hier lediglich die gestuften Studiengänge der Lehrämter für berufliche Schulen.

Bundesländer und Hochschulen unterscheiden sich des Weiteren dahingehend, ob mit dem BA-Studium neben der lehramtsbezogenen Qualifizierung auch ein Berufsabschluss für außerschulische Berufsfelder erworben werden kann oder die BA-Studiengänge inhaltlich auf die Lehrerbildung zugeschnitten und als Zugangsvoraussetzung für ein weiterführendes MA-Studium konzipiert sind (Radhoff/Ruberg 2016: 42–43).

Zur Vereinfachung der überregionalen Bewertbarkeit hat die KMK sechs Lehramtstypen definiert, wobei nicht alle Länder Studiengänge für alle Typen unterhalten: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe (Typ 1), übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Typ 2), Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (Typ 3), Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (Typ 4), Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Typ 5) sowie Sonderpädagogische Lehrämter (Typ 6).[1]

1 https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anerkennung-der-abschluesse.html (12.10.2016)

3. Themen der Qualitätsentwicklung

Wird die Literatur zur Lehrerbildung auf zentrale Themen ihrer Qualitätsentwicklung hin durchgesehen, so stechen zwei hervor: einerseits Professionalisierung und Kompetenzentwicklung (nachfolgend 3.1); andererseits die Qualität der Lehre incl. der Lehrveranstaltungsqualitäten (3.2). Um weitere relevante Themen in den Blick zu bekommen, werden die Problemdefinitionen erfasst, die sich laufenden Förderprogrammen von Bund und Ländern zur Entwicklung der Lehrerbildung und ihren Förderprojekten entnehmen lassen (3.3).

3.1 Professionalisierung und Kompetenzentwicklung

Professionalisierung ist in der Lehrerbildung ein (Forschungs-)Thema mit einiger Tradition, hat aber in den letzten 20 Jahren noch einmal erhebliche Aufmerksamkeitssteigerungen erfahren. Kompetenzentwicklung stellt dagegen ein eher politisch induziertes Thema dar und wird überwiegend als eine Art Konkretisierung der Professionalisierung verhandelt.

3.3.1 Professionalisierung

Professionalisierung ist unabschließbar, also ein fortdauernder Prozess, der deshalb auch nicht mit der ersten Phase der Lehrerbildung endet. Weitgehender Konsens in der Forschung ist auch, dass die innere Logik eines institutonellen Curriculums nicht notwendig Eingang in die subjektiven Bildungsgänge derjenigen, die das Curriculum durchlaufen, finden muss. Daher kann die individuelle Professionalisierung einer Lehrperson trotz guter Aus- und Fortbildung misslingen, wie sie ebenso trotz schlechter Aus- und Fortbildung gelingen kann (Keller-Schneider/Hericks 2014: 401 f.).

Unsicherheitsbewältigung

Professionelle handeln typischerweise in Situationen, die anspruchsvoll charakterisiert sind, nämlich durch

- Ungewissheit und Deutungsoffenheit,
- gesellschaftliche Normenkonflikte,
- Heterogenität der Klientel und

- Zeitdruck, d. h. durch den Zwang, situationsunmittelbar, also ohne Aufschub, und häufig ohne bereits erprobtes Handlungswissen Entscheidungen treffen und diese umsetzen zu müssen.

Kurz: Es geht um klientenbezogenes fall- und situationsspezifisches Handeln. Professionelle sind in ihren typischen Handlungssituationen widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt. Diese müssen sie einerseits miteinander vermitteln. Andererseits stehen hierfür keine ausreichenden „Technologien" zur Verfügung, d. h. Methoden, die eindeutige Kausalbeziehungen zwischen Anwendung und Wirkung erzeugen. Deshalb ist routinisiertes Handlungswissen meist unzureichend für die Bewältigung der jeweils einzelfallbezogenen Situation. Stattdessen werden zunächst wissenschaftliche Expertise und sodann Fertigkeiten benötigt, die Expertise in konkrete Handlungssituationen zu transferieren. Beide gehen sowohl mit breiter Methodenkenntnis und -beherrschung einher als auch mit der Verfügung über ein Wissen und Handlungsrepertoire, die auch jenseits von Checklisten- oder handwerklichem Regelwissen Unsicherheitsbewältigung ermöglichen. Dies lässt sich als professioneller Habitus kennzeichnen.

Zu vermeiden ist das, was als Gegenmodelle eines solchen Habitus beschrieben wurde: der bürokratische und der ingenieuriale Habitus oder, mit Max Weber (1972: 578), das sog. Fachmenschentum. Der Idealtypus des Fachmenschen ist der Beamte: Bürokratische Herrschaft bedeutet Herrschaft kraft Wissen; Voraussetzung ist die Fachschulung; der Beamte funktioniert mit Hingabe und ohne eigenes Urteil; er hat sein Gegenüber als unpersönlichen Fall zu behandeln; personale Abhängigkeitsverhältnisse werden zu sachlichen. All das steigert die Berechenbarkeit. So modern dieses Modell ist, so vordemokratisch ist es auch. In der Kultur des Fachmenschentums ist ein bürokratisch-obrigkeitsstaatliches Wertmuster geronnen.

Idealtypisch gelten Wissenschaft und Praxis gleichermaßen als die zwei Kraftfelder von Profession. Beide bilden füreinander Umwelten, die sich nicht hierarchisch ordnen lassen. So gilt gerade die Verknüpfung systematischen, universellen Wissens mit je einmaligen Praxisproblemen als zentrales Merkmal professioneller Tätigkeiten. Da die Komplexität der Einzelfälle nicht durch das wissenschaftliche Wissen abgebildet werden kann, bedarf es seiner fallspezifischen Adaption und Differenzierung. Im Idealfall wirken diese in professionellen Kontexten vorgenommenen Anpassungen auf die wissenschaftlichen Wissensformen zurück. Auf diese Weise bleiben Wissenschaft und Praxis nicht nur in der Anwendung, sondern auch bezüglich der Weiterentwicklung der Profession miteinander verwoben.

Pädagogische Professionalisierung

Die individuelle Fallspezifik, die in standardisierten Handlungsanleitungen nicht erfasst sein kann, macht die Ungewissheit der typischen Handlungssituationen aus, wie sie etwa in Erziehungs- und Bildungsprozessen auftreten. Um diese Ungewissheit professionell bearbeiten zu können, muss der Akteur/die Akteurin zweierlei beherrschen: die Fallanalyse und die Reflexion des eigenen Handelns. Eine erfolgreiche Fallanalyse erfordert, zur Falldokumentation und -rekonstruktion befähigt zu sein. Die Selbstreflexion muss das eigene Handeln, die eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung einbeziehen.

Insbesondere die so verstandene Selbstreflexion macht auch deutlich, dass ein Studium zwar Grundlagen legen kann (und muss). Doch die Ausprägung eines professionellen Habitus ist ein über das Studium hinaus andauernder, grundsätzlich unabschließbarer Prozess. Denn Handlungskompetenz pädagogischer Akteure beruht auf Erfahrungen, die im Studium noch nicht hinreichend gemacht werden konnten. „Am Ende der Ausbildung muss eine erweiterbare praktische Kompetenz stehen, nicht einfach ein Reflexionsvermögen" (Kuhn 2009: 49). Damit das Studium dafür Grundlagen legen kann, muss es zwei Dinge leisten: zum einen die Erarbeitung theoretischen Wissens, über das die Absolvent_innen souverän verfügen können; zum anderen die Schaffung von exemplarischen Anlässen, um dieses Wissen in praktischen Situationen anwenden zu können.

Für die schulpädagogische Tätigkeit heißt all das: Ausgerichtet am eigensinnigen Bildungshandeln der Schüler_innen muss das Fachpersonal die Bildungsprozesse der Kinder wahrnehmen, dokumentieren, an andere – und zwar an Fachleute wie Laien – kommunizieren, (theoretisch) erklären, mit Materialien und Ideen ausstatten sowie unterstützen und fördern können. Das legt ein Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte nahe, das die Anwendung inhaltlichen Wissens durchaus zu den vorrangigen Erfordernissen zählt – allerdings eingebettet in die professionelle Haltung eines durch Wissen begründeten Selbstvertrauens und einer aufgabenadäquaten Handlungskompetenz.

Professionelles Handeln in diesem Sinne bildet eine „widersprüchliche Einheit von standardisiertem Wissen und nicht standardisierbarer fallspezifischer Intervention im Arbeitsbündnis" mit dem jeweiligen Klienten (Oevermann 2005: 26). Pädagogisches Handeln nun ist Krisenbewältigung in Permanenz. Daher können pädagogisch Handelnde nicht wie technische Experten herangebildet werden, sondern müssen sich auf die Bewältigung nicht standardisierbarer Situationen vorbereiten. Die Gründe:

- Sie betreiben nicht finalisierbare Prozesse: „Erziehen ist eine Arbeit, die kein Produkt vorzuweisen hat“ (Rabe-Kleberg 1999: 21).
- Ihr berufliches Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein breites, abstraktes Wissen auf den Umgang mit einzelnen Menschen anwenden müssen. Dabei sind die Schüler_innen (und Eltern) auf eine angemessene Anwendung dieses Wissens existenziell angewiesen.
- Pädagog_innen *müssen* handeln. Stichweh (1992: 40) definiert Profession im pädagogischen Kontext als Anwendung von Wissen unter Handlungszwang. Das heißt: Sie müssen auch dann handeln, wenn es für ein auftretendes Problem noch kein verfügbares und erprobtes Problemlösungswissen gibt.

Konkret kann dann von drei professionellen Herausforderungen gesprochen werden: (1) professionelles Wissen, (2) professionelle Wahrnehmung und (3) professioneller Habitus. Das heißt im Einzelnen:

- *Professionelles Wissen:* Hier geht es sowohl um fachspezifisches Wissen als auch um das allgemeine Bildungsniveau der Pädagog_innen.
- *Professionelle Wahrnehmung:* Hier geht es um die Fähigkeit des Lehrpersonals, Bildungsprozesse – also Fragestellungen und Interessen, Themen und Motive, Erkenntnisse und Erklärungen – der Schüler_innen wahrzunehmen, (theoretisch) zu erklären und zu dokumentieren. Ebenso gehört dazu, Nöte, Probleme und Behinderungen der Schüler_innen, also krisenhafte Entwicklungen zu erkennen und auch diese erklären und dokumentieren zu können.
- *Professioneller Habitus:* Damit sind die Grundhaltung gegenüber den Schüler_innen und das, was daraus für die eigene Rollenbestimmung folgt, gemeint. Pädagogik zielt nicht (mehr) auf die Erzeugung generalisierter Folgebereitschaft, sondern auf die Entfaltung individueller Autonomie im sozialen Zusammenhang. Moderne Pädagogik hat sich von einer Vorstellung vom Schüler als defizitärem Wesen verabschiedet. Zwei zentrale Momente kennzeichnen einen professionellen Habitus: die Orientierung daran, die Autonomie der Schüler_innen zu stärken, und dabei auf Vertrauen zu setzen.

Ein Hochschulstudium zielt auf wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit. Die Lehramtsausbildung aller drei Phasen zielt auf eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit. Das heißt: Zu erlangen und fortlaufend zu entwickeln ist die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende – d. h. me-

thodisch geleitete, kritisch reflektierende und hinter jegliche Vordergründigkeiten blickende – Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. Was dies für konkretes Lehrerhandeln bedeutet, lässt sich anhand der unaufhebbaren Konfliktstruktur der Lehrerrolle verdeutlichen. Sibylle Reinhardt (2009) hat diese Struktur dreidimensional modelliert:

- *Wer ist der Klient des Lehrers (Gesellschaft/Selektionsfunktion versus Schüler/Funktion der Förderung)?* Im Unterschied zu anderen Professionen lasse sich für Lehrer_innen nicht klar angeben, wer der Klient ist. Der Lehrer sei in eine gesellschaftliche Funktion eingeschaltet, die in Widerspruch zur Förderung seines Schülers geraten könne: Denn der Lehrer fungiert als Begutachter von Schülern.
- *Was will der Klient Schüler (Schülerzukunft versus Schülergegenwart)?* „Der Lehrer soll den Schüler auf ein Leben vorbereiten, das dieser nicht kennen kann. … Aktuell gefördert wird aber ein Jugendlicher, der im Moment ganz andere Bedürfnisse und Fähigkeiten haben mag ... Das, was er im Moment will, muss überhaupt nicht das sein, was er später für heute gewollt haben würde. Der Lehrer muss deshalb die Schüler-Rolle für den Schüler mit interpretieren. Es geht also um die Überbrückung der Distanz zwischen dem Heute und dem Morgen."
- *Lehrer_innen unterrichten nicht einzelne Schüler_innen, sondern Gruppen.* Die Legitimität der Bedürfnisse eines Schülers entscheide sich nicht nur daran, ob sie seinen eigenen Entwicklungsprozess fördern, sondern ebenfalls an den Lernbedingungen und Voraussetzungen der anderen Schüler_innen. Da die konfligierenden Ansprüche ständig zugleich bestünden, müsse die Lehrerin situativ entscheiden, welche Norm sie gerade wie zum Ausdruck bringe – und wie sie die Gegennorm dabei bewahre. Es seien mithin Konflikte zu balancieren. Damit dies je nach Situation und Fall gelinge, bedürfe es der reflexiven Kompetenz, damit in Krisen des Lehrer- oder Schülerhandelns über mehr als Routinehandeln verfügt werden kann (ebd.: 24 f.).

Zusammenfassend kann dann Professionalität „als die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden, die Ungewißheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewißheit zu reflektieren und Verantwortung für das Handeln zu übernehmen" (Rabe-Kleberg 1999: 22). Daher geht es in der Ausbildung für ein solches berufliches Handeln nicht um richtig oder falsch, sondern um Interpretationen, um ein Denken auf eigene Rechnung.

3.1.2 Kompetenzorientierung

Als eine spezifische Form, Professionalisierung zu operationalisieren, lässt sich das Kompetenzkonzept begreifen – nämlich dann, wenn es als Versuch verstanden wird, Bildungsprozesse von ihren Wirkungen und Ergebnissen her zu denken: „weg von der Stoffzentrierung der Lehre hin zur Kompetenzorientierung des Studiums“ (Webler 2003: 68). Hinter der Kompetenzorientierung steckt eine sowohl bildungspolitische als auch -theoretische Neuausrichtung: Nicht mehr Kenntniszuwachs soll zentrales Erfolgskriterium eines Studienganges sein, sondern das, was die oder der Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet hat.

Nicht unumstritten

Einen gewissen Abschluss der Debatte über die Kategorisierung von Kompetenzen stellte der Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) dar (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013). Sortiert sind dort die Kompetenzen nach „Fachkompetenz“ und „personaler Kompetenz“. Die Fachkompetenzen wiederum werden nach Wissen und Fertigkeiten unterschieden, die personalen Kompetenzen nach Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. All dies ist dann erneut untergliedert. So umfasst etwa die Sozialkompetenz dreierlei: Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation. Damit sind zugleich Bildungsziele definiert.

Sodann werden im DQR acht Kompetenzniveaus definiert, denen sich einzelne Ausbildungen bzw. Studiengänge zuordnen lassen, angefangen bei „Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung“ (Niveau 1) und endend bei „Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet“ (Niveau 8) (ebd.: 17, 22).

Damit weiß nun jeder Beschäftiger, dass z. B. Bachelorabsolvent_innen über „Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“. Und die Anforderungsstruktur, auf die sie durch Ausbildung oder Studium vorbereitet sind, sei „durch Komplexität und häufige Verände-

rungen gekennzeichnet“. So wird im DQR beschrieben, was Niveaustufe 6 bedeute (ebd.: 7).

Parallel ist die Kompetenzorientierung nicht unwidersprochen geblieben und nach wie vor umstritten. Fragt man nach den Gründen ihres dennoch absolvierten Siegeszugs, so kommen zwei Aspekte in den Blick:

- Bildung braucht, um sich politische Unterstützung organisieren zu können, immer kommunizierbare Begriffe. Außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion, also z. B. in der Politik, übersetzt man sich Kompetenz in „kompetent sein“. Dass dies ein gutes Bildungsziel sei, erscheint spontan einleuchtend.
- Die Kompetenzorientierung – durch OECD, EU und KMK politisch nobilitiert – ist seitens des Bildungswesens und der Bildungsforschung gut instrumentalisierbar. Mit ihr lassen sich, so die implizite Erwartung, die professionalisierenden und persönlichkeitsentwickelnden Prozesse begründen und vorantreiben, die man auch ohne Kompetenzdebatte für unabdingbar erachtet hätte.

Wie bei vielen Begriffen, so unterscheidet sich auch beim Kompetenzbegriff dessen Bedeutung im wissenschaftlichen und alltagssprachlichen Gebrauch. Alltagssprachlich finden sich Kompetenzen oft mit Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichgesetzt. Die Wissenschaft dagegen steht unter dem Einfluss der internationalen Diskussion. Die in der deutschsprachigen Forschung überwiegend herangezogene Definition des Kompetenzbegriffs stammt von Franz Weinert (2001: 27 f.). Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Daneben jedoch gibt es in Deutschland eine grundsätzlichere kritische Diskussion des Kompetenzbegriffs. Diese fragt nach seinen spezifischen Funktionen, die er im Unterschied zu Begriffen wie „Bildung“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ habe. So würden die Kompetenzen landläufig „nicht aus einem fundierten und begründeten Verständnis der ‚Person‘ entwickelt, sondern … ‚vom System her‘ als notwendig normativ den Personen zugeschrieben“. Ausgeblendet würden dabei vor allem die Widersprüche und Dysfunktionalitäten, die biografisch in jedem Subjekt selbst schon immer angelegt seien (Grigat 2010). „Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden nicht mehr in gut pädagogischer Manier entgegen-

gesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ *(multi-)funktionaler bzw. polykontexturaler Subjektivität*" (Höhne 2007: 37).

Der vielgenannten Flexibilität z. B. werde die Fähigkeit zugeschrieben, auf unterschiedliche Kontexte adäquat reagieren zu können, ohne indes die Kontexte selbst zu problematisieren. Es fehle der Überschuss, den „Bildung" an Gehalt, Erklärungs- und Kritikreichweite habe. Die Intentionalität des Subjekts, seine Freiheit, werde ausgeblendet, während der Bildungsbegriff stets Rezeptivität und Spontanität zusammendenke. Kernelemente des Bildungsbegriffs wie seine anthropologische Fundierung in einem Konzept der Freiheit, sein kritisches Potenzial sowie die Betonung der Bedeutung von Sprache und Tradition könnten aber nur zum Schaden des Individuums, der Gesellschaft und der Bildungsinstitutionen aufgegeben werden (Grigat 2010).

Kritisiert wird ebenso, dass eine Hauptfunktion des Kompetenzkonzepts in der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Kompetenzen liege, indem diese auf einer Skala abgebildet und in Stufen der Entwicklung unterteilt werden sollen, um Entwicklungen im Zeitverlauf zu messen (Höhne 2007: 33). Die „Kompetenzsubjekte" hätten dann eine Bringschuld, die bei Nichterfüllung die Zuschreibung von „Verantwortungslosigkeit" zur Folge habe (ebd.: 40). Letztlich ginge es bei der Kompetenzorientierung nicht „um Persönlichkeitsentwicklung. Es geht um Personalentwicklung." Die subjektiven Potenziale würden als Kompetenzen „entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert" (Grigat 2010).

Entschärfung

Eine gewisse Chance auf Einigungsfähigkeit zwischen den konkurrierenden Positionen mag es aber geben, wenn Kompetenzen begriffen werden als personale Qualitäten, in denen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und professionelle Haltung zusammenfließen. „Kompetenzen sind kein bloßes bzw. ‚leeres' Wissen, sondern *praktizierbares und praktiziertes Wissen.*" Zum einen könne auf dieses Wissen dauerhaft zurückgegriffen werden. Zum anderen passe sich dieses Wissen flexibel an wechselnde Kontexte an (Sander 2010: 5).

Ähnlich formuliert auch Pfadenhauer (2010: 155) ein soziologisches Kompetenzverständnis: Kompetenzen seien das Vermögen, iterativ Problemlösungen zu begreifen. Dabei umfasse kompetentes Handeln drei Dimensionen: Können, Wollen und Dürfen. Für die Dimension des Könnens bzw. der Befähigung wählt Pfadenhauer eine breite Definition, denn Befähigung umfasse sowohl die kognitive Dimension als auch Erfahrungen und

erlernte Routinen zur Lösung von Problemen (ebd.: 153). Allerdings gelte die Befähigung nur als Voraussetzung, da ohne die Bereitschaft, ein Problem zu bewältigen, die Befähigung nicht auf das Problem gerichtet werden könne. Problemlösungen wiederum basierten auf „einem Konglomerat von Wissenselementen, Relevanzen, Motiven, Techniken, Strategien, Reflexionen, das in mannigfaltige Einzelaspekte zerlegbar ist, von denen ein Gutteil bewusst (gemacht) werden kann“ (ebd.: 165).

Zusammengefasst: Kompetenzen stellen die Einheit der Differenz von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie professioneller Haltung dar. Wissen und Fähigkeiten/Fertigkeiten sind notwendige Voraussetzungen, und wo es gelingt, beide zusammenzuführen und mit einer professionellen Haltung zu verbinden, dort entstehen Kompetenzen. In so verstandenen Kompetenzen verschmilzt also das individuelle Können und Wollen (Sander 2010: 5).

Kompetenzen sind personale Qualitäten. Unter Qualitäten lassen sich allgemein kombinatorische Effekte verstehen – umgangssprachlich: „Die Summe ist mehr als ihre Teile.“ Dabei treten jegliche Qualitäten in zwei Grundmustern auf, nämlich als kombinatorische Effekte minderer und höherer Komplexität.[1] Effekte minderer Komplexität sind isolierbare Einzeleigenschaften, die quantifizierbar oder verbal standardisierbar und punktgenauen Interventionen zugänglich sind (etwa: Fremdsprachenkompetenz). Effekte höherer Komplexität sind kombinatorische Effekte aus anderen kombinatorischen Effekten, die sich Standardisierungen weitgehend entziehen (etwa: Problemlösefähigkeit).

Personale Qualitäten sind meist Qualitäten höherer Komplexität. Versuche, diese messend zu erfassen, führen zu Untersuchungsanordnungen, die regelmäßig bei Leistungsstanderfassungen wie PISA oder TIMMS enden. Es handelt sich um pragmatische Auswege, *Symptome* der Qualität zu identifizieren. Diese spenden zwar keine endgültige Sicherheit, dass sie auf tatsächlich vorhandene Qualitäten verweisen. Doch werden so, auf der Grundlage konsolidierter Erfahrungen, Aussagen möglich, dass bei Vorliegen bestimmter Qualitätssymptome mit hoher Wahrscheinlichkeit bestimmte Qualitäten – hier individuelle Kompetenzen – gegeben sind.

Es ist also nach indizierenden Symptomen zu fahnden, die es nahelegen, dass die jeweilige Studiengangsgestaltung es eher fördert oder behindert, sich bestimmte Kenntnisse anzueignen, bestimmte Fähigkeiten zu stärken, bestimmte Fertigkeiten auszubilden, bestimmte Haltungen einzunehmen und am Ende über bestimmte Kompetenzen zu verfügen. Dafür

1 vgl. oben 1. Problemstellung: Qualität der Lehrerbildung → Qualitätsbegriff

wiederum sind entsprechende Kriterien vonnöten. Diese müssen vermeiden, dass Indizien, die allein Wissenserarbeitung oder allein Fähigkeits-/Fertigkeitsentwicklung abbilden, schon für Symptome erfolgreicher Kompetenzausbildung gehalten werden.

Professionelle Handlungskompetenz von Lehrer_innen

Für die Lehrerbildung werden meist Kompetenzbereiche unterschieden, die dann insgesamt die professionelle Handlungskompetenz bestimmten. Solche Kompetenzbereiche sind dann etwa „Unterrichten", „Erziehen und Integrieren", „Beraten und Beurteilen", „Verwalten und Organisieren" sowie „Gestalten und Innovieren". Innerhalb dieser sollen Kompetenzen ausgebildet werden, die konkreter sind als die o. a. des Deutschen Qualifikationsrahmens: fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Grundlagen, berufsfeldspezifische Kompetenzen, überfachliche Kompetenzen, Fähigkeit zur Erschließung und Nutzung der Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung, inklusionsbezogene Kompetenzen.

Die KMK unterscheidet in ihren „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" von 2004/2014 vier Kompetenzbereiche, die das Handeln von Lehrkräften bestimmten und aus denen sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis ergäben: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (KMK 2014: 7 f.). In ihren „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" werden Kompetenzen als „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss", beschrieben (KMK 2016b: 3).

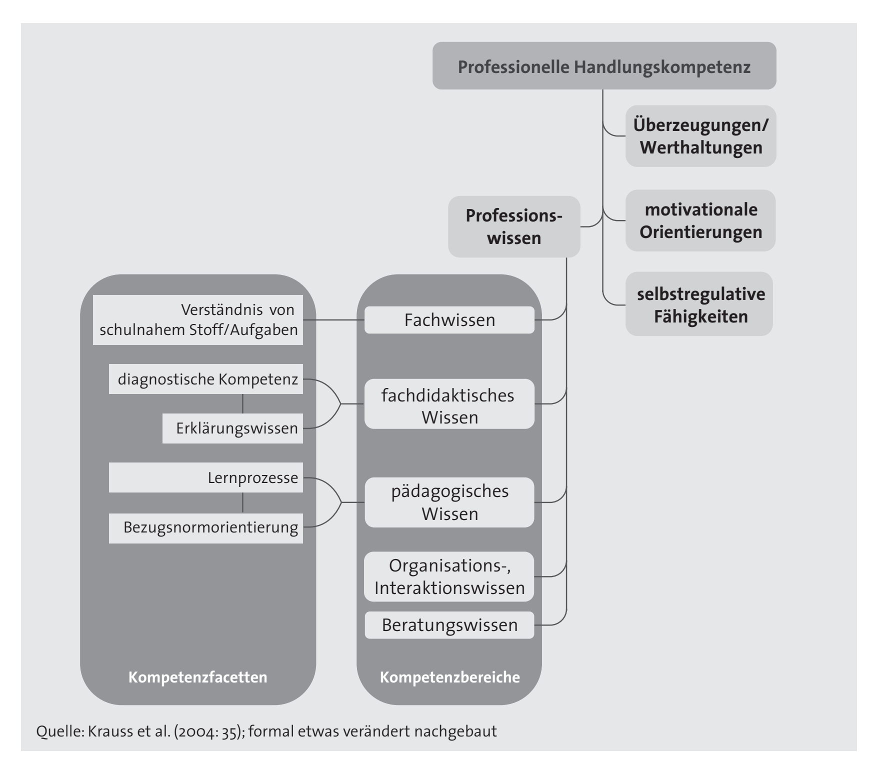
Ein Beispiel einer Modellierung der Kompetenzsystematik für Lehrer_innen, die von 2004 stammt und auch heute noch herangezogen wird, präsentiert Tafel 5.

Eine andere Fassung hat Andreas Frey (2004) entwickelt, indem er ein hierarchisches Strukturmodell formulierte, das vier Ebenen unterscheidet:

- Selbstkonzept eigener Fertigkeiten, die auf der Einschätzung des eigenen Könnens beruhen (Ebene 1);
- gebündelte Fertigkeiten, die eine Fähigkeitsdimension repräsentieren (Ebene 2);
- Kompetenzklassen, zu denen sich die Fähigkeitsdimensionen verdichten (z. B. zur Sozialkompetenz, welche die Fähigkeitsdimensionen Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Verantwortung,

Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit, situationsgerechtes Auftreten verbindet) (Ebene 3), sowie
- eine generalisierte Handlungskompetenz, die auf den vier häufig unterschiedenen Kompetenzklassen Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz basiert (Ebene 4) (ebd.: 908 f.).

Tafel 5: Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften



Quelle: Krauss et al. (2004: 35); formal etwas verändert nachgebaut

Auch andere Modelle professioneller Handlungskompetenz differenzieren das Professionswissen. Nach Baumert und Kunter (2006: 483) enthält dieses drei zentrale Wissensbereiche: pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Diese lägen in unterschiedlichen Anteilen als theoretisch-formales Wissen und als praktisches Wissen und Können vor. Eingeordnet wird dies von den Autor_innen in einen heuristischen Rahmen der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, der sich aus vier Elementen zusammensetzt: Neben dem Professionswissen sind dies Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten (ebd.: 481).

Eine gewisse Konsolidierung erreichte die Kompetenzdebatte mit den Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz: den KMK-„Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ von 2004/2014 (KMK 2014) und dem KMK-Beschluss „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK 2016b). Auf diese wird zurückzukommen sein.[2]

Inzwischen ist die Zusammenführung der komplexen Anforderungen, die bei der Gestaltung der Lehramtsstudiengänge zu berücksichtigen sind, wesentlich den Zentren für Lehrerbildung überantwortet worden, die vor allem in den letzten zehn Jahren aufgebaut worden sind. Die Erfolge dabei sind sehr durchwachsen.[3]

3.1.3 Berufs- und Fachwissenschaften sowie Fachdidaktik

Im Fokus von Lehrerbildungsreform-Diskussion und -Praxis steht seit Jahren das Thema, wie die Abstimmung zwischen Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken innerhalb der Universität verbessert werden könne. Dies folge aus einem Wandel des Lehrerbildes, der z. B. eine stärkere Betonung der Bildungswissenschaften zulasten der Fachwissenschaften erfordere. Nötig seien aber vor allem, so der Tenor der Debatte, curriculare Abstimmungen zwischen Fachwissenschaften, Berufswissenschaften (Bildungswissenschaften) und Fachdidaktiken.[4] Dabei sei die Gewichtung der drei Bereiche neu zu bestimmen, und dies vor allem im Blick auf die Theorie-Praxis-Kollision innerhalb der ersten bzw. zwischen erster und zweiter Lehrerbildungsphase.

Theoretischer Hintergrund sind Modelle professioneller Handlungskompetenz,[5] wie das oben angeführte von Baumert/Kunter (2006: 483): Die drei zentralen Wissensbereiche des Professionswissens seien pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, in unterschiedlichen Anteilen als theoretisch-formales Wissen und als praktisches Wissen und Können vorliegend. Das allgemeine pädagogische Wissen (und Können) umfasse vier Facetten: konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswis-

2 s. u. 4.1.2 KMK-Vorgaben auf inhaltlicher Ebene

3 s. u. 4.4 Zentren für Lehrerbildung und vergleichbare Einrichtungen

4 Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften nennt die Erziehungswissenschaft incl. erziehungswissenschaftlich relevanter Bereiche der Psychologie oder Soziologie und die Fachdidaktiken „die berufswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen“ (DGfE 2010: 23).

5 vgl. oben 3.1 Professionalisierung und Kompetenzentwicklung

sen, Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten, fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens (ebd.: 485).

Konkrete Themen der Debatte sind vor allem

- die Anteile der drei Säulen des Lehramtsstudiums im Curriculum, wobei für die Fachdidaktik auch immer die Anteile der Praxisphasen eine Rolle spielen;[6]
- die inhaltliche Ausgestaltung der bildungswissenschaftlichen Anteile;
- die Rolle der Fachdidaktik(en);
- die Fragen nach einem selbstständigen berufsqualifizierenden Profil des Bachelor sowie
- nach einer Trennung der Bachelor- und Masterprogramme in fachqualifizierende und berufsqualifizierende Studiengänge;
- die Angemessenheit gleicher Lehrveranstaltungen für Lehramts- und sonstige Studierende;
- die Studierbarkeit angesichts der Beteiligung dreier Studienbereiche.

Drei Säulen des Lehramtsstudiums

Welche Differenzen es in den 16 Ländern hinsichtlich der Präsenz von Berufs- und Fachwissenschaften sowie Fachdidaktik in den Curricula gibt, kann zunächst grafisch veranschaulicht werden (Tafel 6). Folgende Auffälligkeiten werden dabei erkennbar:

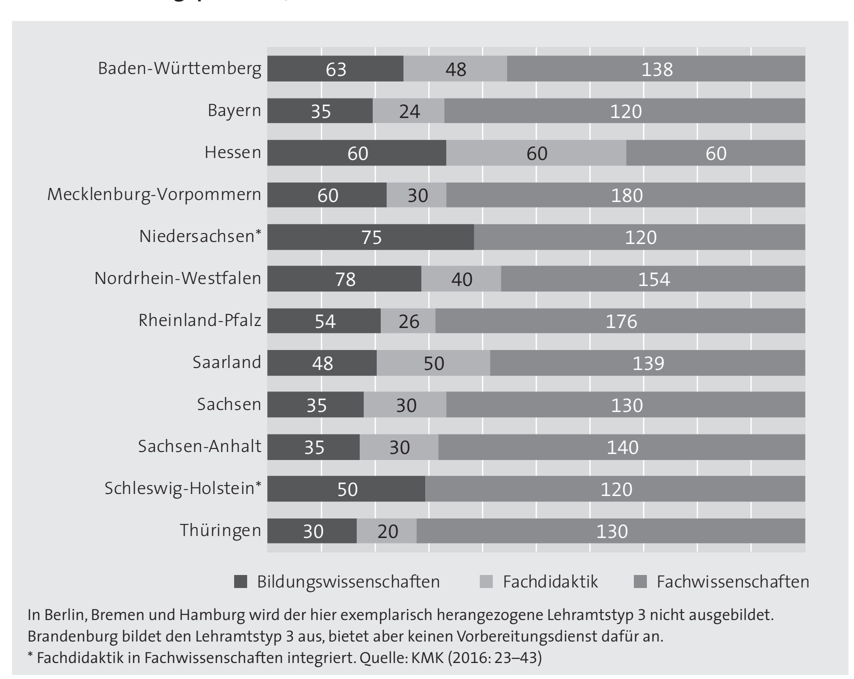
- Die jeweils insgesamt angegebenen Leistungspunkte für die drei Fächergruppen bewegen sich zwischen 170 und 272. In vier der hier einbezogenen zwölf Länder liegt ihre Anzahl um die 180. In sechs Ländern, also der Hälfte, liegt sie unter 200, in den anderen sechs über 200.
- In elf von zwölf Ländern dominieren die Fachwissenschaften gegenüber Bildungswissenschaften und Fachdidaktik absolut. Auffällig ist Hessen mit der Gleichgewichtung aller drei Bereiche. In Niedersachsen und Schleswig-Holstein ist die Fachdidaktik in die Fachwissenschaften integriert; beide Fächergruppen können daher im Folgenden nicht einbezogen werden.
- Der Anteil der Fachwissenschaften an den drei Fächergruppen streut zwischen 33 und 72 Prozent, differiert also um mehr als den Faktor zwei. Bei fünf der hier einbezogenen Länder liegt der An-

6 Zu Letzterem vgl. unten 3.1.4 Theorie und Praxis im Studium.

teil um die 65 Prozent, in vier Ländern deutlich darunter (Hessen, Baden-Württemberg, NRW, Saarland) und in zwei Ländern deutlich darüber (Thüringen, Schleswig-Holstein).

- Die Fachdidaktik hält einen Anteil zwischen 10 und 33 Prozent, mithin um den Faktor drei differierend. In drei Ländern beträgt dieser Anteil um die 10 Prozent (Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen), in drei Ländern um die 20 oder mehr Prozent (Hessen, Baden-Württemberg, Saarland). Bayern, Hessen, NRW, Sachsen, Sachsen-Anhalt liegen dazwischen.
- Der Anteil der Bildungswissenschaften bewegt sich zwischen 17 und 33 Prozent, unterscheidet sich also um den Faktor zwei. In acht der zwölf Länder machen die Bildungswissenschaften um 20 Prozent der drei Fächergruppen aus. Den niedrigsten Anteil weisen hier Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen auf, den höchsten Anteil Niedersachsen, Hessen und Schleswig-Holstein.

Tafel 6: Präsenz von Berufs- und Fachwissenschaften sowie Fachdidaktik in den Hochschulcurricula der Länder (Lehramtstyp 3, Angaben in Leistungspunkten)



In Berlin, Bremen und Hamburg wird der hier exemplarisch herangezogene Lehramtstyp 3 nicht ausgebildet. Brandenburg bildet den Lehramtstyp 3 aus, bietet aber keinen Vorbereitungsdienst dafür an.
* Fachdidaktik in Fachwissenschaften integriert. Quelle: KMK (2016: 23–43)

Die KMK hat 2016 „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ verabschiedet. Darin formuliert sie – bezogen auf die berufspädagogischen Studiengänge – normativ, d. h. einstweilen noch gegen die bestehende Realität: „Charakteristisch für die Bildungswissenschaften sowie die Didaktik … sind die auf berufliche Handlungen bezogene Integration fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte“ (KMK 2016b: 6). Aber auch die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche Studium leiteten sich aus den Anforderungen im Berufsfeld ab und bezögen sich auf die Kompetenzen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben verfügen müsse (ebd.: 2).

Die Bildungswissenschaften sind hier im Vergleich mit den Fachwissenschaften das vorrangige Problem – also im Kern die Erziehungswissenschaft und die Pädagogische Psychologie, im Übrigen aber alle „die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK 2004: 4).

Man könne konstatieren, so Ewald Terhart (2012: 10), „dass die bildungswissenschaftlichen Teile der Lehrerbildung, vor allem bei der Ausbildung von Sekundarschul- und Gymnasiallehrern, letztlich immer nur eine Art Beiwerk zum Studium der Fächer sind. Traditionell hatte dieses Studienelement in der Gymnasiallehrerbildung in Deutschland auch ganz explizit keine auf den späteren Lehrerberuf bezogene qualifizierende Aufgabe.“ Es galt vielmehr „als ein Bereich, der pädagogische Bildung im weitesten Sinne ermöglichen sollte – eine Art Verlängerung der Allgemeinbildung, bezogen auf pädagogische Themen, Probleme und Argumente. Erst seit ca. 10–15 Jahren wird hier stärker curricular strukturiert.“ Früher bereits hatte Terhart die Probleme in Form einer dramatisierenden Warnung formuliert:

> „Falls es nicht gelingt, deren berufsqualifizierenden Nutzen deutlicher als bislang zu beweisen, werden in zehn Jahren womöglich die bildungswissenschaftlichen Teile der universitären Erstausbildung unter hohem Druck stehen und ggf. deutlich verkleinert werden. ‚Schulpädagogik‘ im herkömmlichen Sinne wird dann womöglich in einer sehr berufsnahen Weise nur noch in den Studienseminaren betrieben; dort wird es sie auch weiterhin geben müssen, da die empirischen Bildungswissenschaften im universitären Kontext nur noch als hoch spezialisierte Forschung ihre Existenzberechtigung behalten“ (Terhart 2008: 24).

Einen diesbezüglichen Meilenstein sollten die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) darstellen. Eine Analyse sichtete zehn Jahre später Studienordnungen, Modulhandbücher und Prüfungsordnungen zur Lehramtsausbildung an 16 Hochschulstandorten, inwieweit in ihnen die geforderten Kompetenzen und Inhalte vorkommen: „Die Dokumentenanalyse zeigt, dass ein Großteil der von der KMK eingeführten bildungswissenschaftlichen Standards, die etwa Kernbereiche des Lehrerberufs wie Unterstützung von Lernen und Leistungsbeurteilung betreffen, in den Curricula vieler Hochschulen nicht berücksichtigt wird“ (Hohenstein et al. 2014: 498). Die Ergebnisse deuteten auf große Unterschiede in der Gestaltung der Curricula für den Bereich Bildungswissenschaften hin, und es zeige sich, dass die KMK-Standards „noch nicht flächendeckend in den Curricula der Hochschulen implementiert sind. Damit wurde zumindest das Kriterium der länderübergreifenden Gültigkeit der Standards bisher nicht eingehalten“ (ebd.: 501, 505).

Für die Fachwissenschaften wird es für erforderlich gehalten, einen gemeinsamen curricularen Kern obligatorischen Wissens und grundlegender methodischer Arbeitsweisen zu definieren. Je nach Qualifikationsziel, also etwa Schulart, könne diese gemeinsame Grundlegung dann fachwissenschaftlich spezifiziert und erweitert werden. Vor allem aber heiße berufsfeldbezogene und kompetenzorientierte Ausbildung an Universitäten, dass auch das fachwissenschaftliche Studium für zukünftige Lehrer_innen in definierter Weise auf die berufliche Tätigkeit bezogen zu sein habe (MIWFT NRW/AQAS 2007: 39).

Im Zuge der Einführung gestufter Studiengänge wurde auch diskutiert, ob eine Trennung in fachwissenschaftlich ausgerichtete Bachelorprogramme und bildungswissenschaftlich-didaktisch angereicherte Masterprogramme sinnvoll sei. Hier spielte die Idee der Polyvalenz eine Rolle: Ein Bachelorabschluss solle möglichst verschiedene Verwendbarkeiten aufweisen, also z. B. den Anschluss sowohl eines Master of Education als auch fachwissenschaftlichen Masters ermöglichen.

Dem ist entgegnet worden, dass sich eine allein fachwissenschaftliche Grundausbildung als erster Schritt einer grundständigen Lehramtsausbildung deshalb verbiete, weil damit die Notwendigkeit des Berufsfeldbezugs verfehlt werde (Gogolin 2010: 35). Auch müsse im Falle einer solchen Trennung die Masterphase, die auf den Lehramtsabschluss abzielt, „notwendigerweise mit praxisbezogenen Fachdidaktik-Modulen vollgestopft“ werden, „was dann allzu leicht auf Kosten einer forschungs- und entwicklungsorientierten wie (selbst-)reflexiven Qualifizierung geht“ (Vollmer 2007: 85). Umgekehrt wird

auch die Idee einer nur minimalen Unterrichtung der Berufswissenschaften zugunsten verstärkter Fachwissenschaften in Masterprogrammen kritisch gesehen.

Tafel 7: Fächer, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften im Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Hintergründe:

- Seit 1992 wird an der Universität Potsdam nach dem „Potsdamer Modell der Lehrerbildung" gelehrt. Dieses beinhaltet ein Lehramtsstudium mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in mindestens zwei Fächern und den dort verorteten Fachdidaktiken sowie in den Bildungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Pädagogische Psychologie, Sozialwissenschaften). Die Berufsfelderschließung erfolgt studienbegleitend in schulpraktischen Studien.
- Im Zuge der Einführung der gestuften Studienstruktur seit 2004/2005 gibt es eine enge(re) Vernetzung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung sowie der Lehre im bildungswissenschaftlichen Bereich durch die Koordinierung pädagogischer, psychologischer, sonderpädagogischer und auch bildungssoziologischer Lehrinhalte.

Untersuchung:

Eine exemplarisch in den Lehramtsfächern Mathematik und Deutsch durchgeführte quantitative Inhaltsanalyse verglich das Lehrangebot in den Wintersemestern 2005/06 und 2011/12. Dabei wurden folgende Aspekte analysiert:

- quantitative Anteile der beteiligten Ausbildungsbereiche: Fächer, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften;
- Implementierungsstand und Passung der in den Studienordnungen/Modulhandbüchern formulierten Qualifikationsziele und Kompetenzen zu den ländergemeinsamen KMK-Standards;
- Abdeckung der in den Dokumenten beschriebenen inhaltlichen Schwerpunkte und im Studium zu erreichenden Kompetenzen durch das konkrete Lehrveranstaltungsangebot.

Wichtige Ergebnisse:

- Es zeigt sich ein eher heterogenes und teils unausgewogenes Qualifikationsangebot für Lehramtsstudierende.
- In den Fächern gibt es keine einheitlichen und verbindlichen Vorgaben über inhaltliche Anteile fachdidaktischer Studien im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung.
- Lehrveranstaltungen zum didaktisch-methodischen Kompetenzprofil erscheinen anderen Kompetenzbereichen nachgeordnet und entwickeln sich im zeitlichen Verlauf rückläufig, während Grenzfällen und Randphänomenen im Handlungsfeld von Schule mitunter ein (zu) großes Gewicht eingeräumt wird.

Empfehlungen:

- In den Fachwissenschaften sollten mehr speziell auf den Lehrerberuf ausgerichtete Studienangebote bereitgestellt werden.
- In den Lehramtsstudiengängen sollte die Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitfach aufgehoben, der Anteil der Fachdidaktik in der Ausbildung deutlich aufgewertet sowie auf einen für alle Fächer einheitlichen und verbindlichen Mindestumfang festgesetzt werden.
- Im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Ausbildung ist die Erarbeitung eines verbindlichen Kerncurriculums anzustreben. Damit soll eine kompetenzorientierte und berufsfeldbezogene Ausbildung, die grundlegende Anforderungen im Lehrerhandeln berücksichtigt, gesichert und über aufeinander abgestimmte Studienangebote der daran beteiligten Fachdisziplinen gefördert werden.

Quelle: Ludwig/Schubarth/Wendland (2013); eigene Verdichtung

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2010: 23) definiert in ihrem Kerncurriculum Erziehungswissenschaften den Unterschied zwischen Bachelor und Master für den „berufsorientierenden Teil“ so: Im Bachelor müssten „allgemeine und fachliche Berufskompetenzen vermittelt, im Master-Studiengang … professionsspezifische Kompetenzen für den Lehrberuf ausgebaut und vertieft“ werden. Zudem dürfe die Differenzierung nach Schulstufen und Schulformen erst im Masterprogramm einsetzen: „In dieser Phase finden lehramts- und landesspezifische Vorgaben Berücksichtigung.“

Die vor allem im letzten Jahrzehnt aufgebauten Zentren für Lehrerbildung galten als ein Weg, der besseren Abstimmung zwischen Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Fachdidaktik einen strukturellen Rahmen zu verschaffen. Wieweit das gelingt, wird unten erörtert.[7]

Der Spezialfall Fachdidaktik

Die Rolle der Fachdidaktiken gilt als unterschätzt, wofür aber auch Mängel ihrer Forschungsbasierung verantwortlich gemacht werden. Dagegen moniert die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD), dass die Forschungserträge „zuweilen nur unzureichend wahrgenommen und genutzt“ werden. Dies gelte sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Institutionen der Forschungsförderung, die in der Bildungsforschung beteiligten Wissenschaftsdisziplinen und die schulische Praxis (GFD 2015: 1).

Um die Stellung der Fachdidaktik im Konzert der beteiligten Wissenschaften zu stärken, müssten deren Professuren mit Personen besetzt werden, die bestimmte Voraussetzungen erfüllen: über empirische Forschungserfahrungen verfügen; mit einem solchen Standing ausgerüstet sein, dass sie in Bildungsforschungsprojekten gleichrangig kooperieren können; in der Lage sein, einen aktiven Forschungsbezug in ihrer jeweiligen Fachdidaktik aufzubauen und die Studierenden und den wissenschaftlichen Nachwuchs entsprechend anzuleiten (Vollmer 2007: 90).

Funktional sind die Fachdidaktiken das verknüpfende Element zwischen den fachlichen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen. Als solche müssten sie gestärkt werden (vgl. Offenberg/Walke 2013: 17). Das besitzt insofern Überzeugungskraft, als die Fachwissenschaften und die Berufswissenschaften keinen unmittelbaren Überlappungsbereich besitzen und folglich eine Brücke zwischen beiden gespannt werden muss. Diese

7 4.4 Zentren für Lehrerbildung und vergleichbare Einrichtungen

Brücke wiederum kann die Fach- und Berufswissenschaften auch entlasten hinsichtlich der Anforderung, unmittelbare Schnittstellen zur jeweils anderen Seite selbst herstellen zu müssen.

Indem sich die Fachdidaktiken selbst als dritte Säule der Lehrerausbildung begreifen, lehnen sie es auch „strikt ab, im Hinblick auf Zielsetzungen, Aufgaben, eigene Profile und Funktionen sowie bei der Definition von fachdidaktischen Kompetenzen und Standards für die Lehrerausbildung als Teil der ‚Bildungswissenschaften' von der Erziehungswissenschaft mitdefiniert zu werden" (Vollmer 2007: 88).

Die Frage nach den eigenen fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen

Ein dauernder Diskussionspunkt hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Studienanteile ist die Frage, ob angehende Mathematiklehrer und angehende Mathematikerinnen oder künftige Deutschlehrerinnen und Germanistikstudierende gemeinsame Lehrveranstaltungen besuchen sollten. Hier spielen auch Geringschätzungen des Lehramtsstudiums und der Lehramtsstudierenden seitens der Fachwissenschaften eine Rolle – obgleich die Lehramtsstudien immerhin wesentliche Teile der Institutsausstattungen sichern.

Eine Analyse der Lehrerbildung an der Universität Potsdam z. B. ergab, dass die dortige Lehramtsausbildung nur zu circa einem Drittel durch abschlussbezogene Lehrveranstaltungen – also ausschließlich für das Lehramt ausgerichtete Veranstaltungen – gekennzeichnet sei. Der größere Teil der angebotenen Kurse finde überwiegend gemeinsam mit Studierenden aus anderen Studiengängen statt. Die Zielsetzung und das zielgerichtete Erwerben der in den Studienordnungen benannten Kompetenzen seien so schwerer zu erreichen. Regressionsanalysen mit abhängigen Variablen zur Professionsorientierung zeigten sodann: Je weniger Studiengänge bzw. Module an einem Kurs partizipieren, also die Zielgruppe homogener ist, bzw. je höher der Anteil abschlussbezogener Lehrveranstaltungen ist, desto besser werde die Professionsorientierung von den Lehramtsstudierenden bewertet. Im Weiteren ergäben sich damit auch kürzere Studienzeiten (Ludwig/Schubarth/Wendland 2013: 7).

Eine Untersuchung der Lehrerbildung in NRW band die Frage nach eigenen oder gemeinsamen Lehrveranstaltungen daran, dass die Fachwissenschaften einen gemeinsamen curricularen Kern definieren müssten. Dieser enthalte das „obligatorische Wissen über theoretische und konzeptuelle Basisstrukturen und die grundlegenden methodischen Arbeitsweisen der jeweiligen Disziplin oder des jeweiligen Forschungsfeldes". Gebe es ihn,

erlaube dies auch, „fachwissenschaftliche Module am Anfang des Bachelorstudiums für Lehramts- und Fachstudiengänge identisch zu halten“ (MIWFT NRW/AQAS 2007: 39).

Die KMK hat sich hierzu in ihren „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ pragmatisch positioniert – wohl aufgrund ihres Charakters als Konsensbildungsorgan:

- Die Umsetzung ihrer inhaltlichen Vorgaben in Studienplänen und Lehrveranstaltungen bedeute nicht, dass durchgängig eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen anzubieten seien.
- Zwar erfordere das „Zwei-Fach-Studium“ und die spezifischen Anforderungen, die die Schule stellt, dass gewisse Teile des lehramtsbezogenen Studiums auf dieses Studienziel hin konzipiert werden müssten, also ein Lehramtsstudium sui generis bildeten.
- Das betreffe aber nicht das gesamte Studium: Es sei davon auszugehen, dass – von Fach zu Fach unterschiedlich – größere Bereiche des lehramtsbezogenen fachwissenschaftlichen Lehrangebots Teil des Studienangebotes eines Faches insgesamt sind. Dies müsse allerdings von den Universitäten im Einzelnen ausgewiesen werden (KMK 2016b: 5).[8]

Für die Studiengangsakkreditierung wird auf das Problem der Studierbarkeit abgehoben und dieses anhand der Überschneidungsfreiheit und der Arbeitsbelastung konkretisiert. Gemäß den besonderen Regeln des Akkreditierungsrates zur Akkreditierung von Kombinationsstudiengängen sei für häufig gewählte Kombinationen Überschneidungsfreiheit sicherzustellen und für weniger häufig gewählte anzustreben. In letzteren Fällen habe die Hochschule eine besondere Informationspflicht gegenüber den Studierenden. Die Hochschule müsse für die Kombinationsstudiengänge eine Konzeption ausweisen, die einen stimmigen Aufbau umfasse (ZEvA 2015: 137).

Thema platziert – Lösungen noch in Arbeit

Das Thema einer verbesserten Abstimmung zwischen Fachwissenschaft, Bildungswissenschaft und Fachdidaktik darf als unterdessen in der Lehrerbildungspraxis angekommen gekennzeichnet werden. So weisen etwa von

8 Ausführlicher zu den Rahmenvorgaben s. u. 4.1 Rahmenvorgaben, Standards und landesspezifische Regelungen.

den insgesamt 49 Projekten, die im Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert werden,[9] 18 Projekte einen entsprechenden Schwerpunkt aus (Tafel 8).

Tafel 8: Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken in den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Universität	Projekt	Beschreibung zur Abstimmung der drei Lehrerbildungsbereiche	Quelle
U Bremen	Schnittstellen gestalten – das Zukunftskonzept für die Lehrerbildung an der Universität Bremen	Bessere Abstimmung der drei Bereiche sowie die passgenaue Verflechtung von Theorie und Praxis	http://www.uni-bremen.de/zfl/qualit%C3%A4tsoffensive.html (2.2.2017)
LMU München	Wissenschaftsbasierter Berufsfeldbezug durch adaptiv unterstützte Vernetzung	Das Projekt umfasst vier Teilprojekte, eines davon: Stärkung des Berufsfeldbezugs in den Fachwissenschaften	https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/posters/01JA1510_Poster_LehrerbildungatLMU.pdf (25.8.2016)
U Stuttgart	Lehrerbildung PLUS – Professionsorientierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung in der Region Stuttgart – Aufbau einer Professional School of Education (PSE)	Abstimmung und Verknüpfung der Lehrangebote der drei Bereiche unter Koordination der Professional School of Education	http://www.pse-stuttgart-ludwigsburg.de/.content/documentcenter/Plakat_LehrerbildungPLUS_Stuttgart-Ludwigsburg.pdf (2.2.2017)
U Hamburg	Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen	Das Projekt gliedert sich in vier Handlungsschwerpunkte. Handlungsschwerpunkt 1: Kooperation zwischen Fächern und Fachdidaktiken	https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/posters/01JA1511_Poster_ProfaLe.pdf (25.8.2016)
Philipps-U Marburg	Gymnasiale Lehrerbildung in Marburg – professionell, praktisch, gut	Studien zur Professionalisierung in der Lehrerbildung zeigen, dass die Vermittlung zwischen Fachwissenschaft und Schulfach sowie der daraus folgende Praxis- und Berufsbezug im Lehramtsstudium nicht ohne Weiteres gelingt. Das zeigen auch Marburger Absolventenbefragungen.	http://www.uni-mar-burg.de/administration/verwaltung/stab/qualitaets offensive-lehrerbildung/projektstruktur (25.8.2016)
U Kassel	Professionalisierung durch Vernetzung	Handlungsfeld III „Inneruniversitäre und phasenübergreifende Verschränkung“ der drei Bereiche: Fortentwicklung und Vernetzung von Angeboten der drei Bereiche	http://www.uni-kassel.de/themen/fileadmin/datas/themen/pronet/Professionalsierung_durch_Vernetzung_-_Projektbeschreibung.pdf (25.8.2016)

9 Ausführlicher dazu s. u. 3.3 Problemdefinitionen laufender Förderprogramme und 4.3 Förderprogramme.

Universität	Projekt	Beschreibung zur Abstimmung der drei Lehrerbildungsbereiche	Quelle
Leibniz-U Hannover	Theoria cum praxi. Förderung von reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung	Verbindung der zentralen lehrerbildenden Kompetenzbereiche der drei Bereiche	https://www.leibniz-prinzip.uni-hannover.de/fileadmin/leibniz-prinzip/pdf/Praesentation_Leibniz_Prinzip_Inforveranstaltung_ 20160406__3_.pdf (25.8.2016)
TU Braunschweig	TU4Teachers	Fokussierung auf fachliche Professionalisierungsprozesse für MINT-Lehramtsstudierende als zentraler TU-Zielgruppe in Kooperation von Fachdidaktik und -wissenschaft	http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Kurzbeschreibungen-QLB_erste_Foerderphase.pdf (25.8.2016)
Bergische U Wuppertal	Kohärenz in der Lehrerbildung	Vernetzung der drei Bereiche und Praxiselementen	http://www.kolbi.uni-wuppertal.de/kohaerente-ausgestaltung-des-praxissemesters.html (25.8.2016)
U Regensburg	Kooperative Lehrerbildung Gestalten	Qualität des Lehrangebots wird fokussiert durch die Bewusstmachung der Unterschiede der drei Bereiche sowie der verschiedenen Ausbildungsphasen	http://www.uni-regensburg.de/koleg/das-projekt/index.html (25.8.2016)
U Konstanz	Grenzen überwinden – Lernkulturen vernetzen. Für eine neue Kultur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	Systematische Verknüpfung der drei Bereiche; Erweiterung der Bildungswissenschaft um einen Forschungs- und Lehrschwerpunkt	http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/Kurzbeschreibungen-QLB_erste_Foerderphase.pdf (25.8.2016)
U Passau	Strategien zur Kompetenzentwicklung: Innovative Lehr- und Beratungskonzepte in der Lehrerbildung	Bearbeitung der fehlenden Verbindung und Fragmentierung von Inhalten der drei Bereiche	http://www.skill.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/projekte/skill/Imageflyer_SKILL_Ansicht.pdf (2.2.2017)
U und PH Heidelberg	heiEDUCATION Gemeinsam besser! Exzellente Lehrerbildung in Heidelberg	Forschungsorientierung und exzellente wissenschaftliche Bildung: Konzeptentwicklung zur Verschränkung der drei Bereiche	https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php?C=2&D=19 (25.8.2016)
U Freiburg, PH Freiburg	Freiburger Lehramtskooperation in Forschung und Lehre – Kohärenz und Professionsorientierung	Stärkere Verknüpfung der drei Bereiche	https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php?C=2&D=21 (25.8.2016)
U Potsdam	Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion	Vernetzung der drei Bereiche	https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/intern/upload/posters/01JA1516_Poster_PSI_Gesamt_080316.pdf (25.8.2016)

Universität	Projekt	Beschreibung zur Abstimmung der drei Lehrerbildungsbereiche	Quelle
U Rostock, U Greifswald, HS Neubrandenburg, HS Musik und Theater Rostock	LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V	Generierung theoretischen und empirischen Wissens und didaktischen Handlungswissens in den Fachdidaktiken und Aufbau von professionalisierungsrelevantem Wissen in der Fachdisziplin	http://www.zlb.uni-rostock.de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projektbereiche/projektbereich-3/ (25.8.2016)
U Bamberg	Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse	Zusammenarbeit der drei Bereiche und schulpraktischen Lernorte verbessern	https://www.uni-bamberg.de/wege (25.8.2016)
TU München	Kompetenzorientierte und evidenzbasierte MINT-Lehrerbildung	Bessere Abstimmung zwischen den drei Bereichen und Schulpraxis sowie zwischen den konsekutiven Lehrerbildungsphasen	https://www.edu.tum.de/qualitaetsoffensive/ (25.8.2016)

Tina Hascher (2014: 551) schlägt im Anschluss an Karl-Heinz Arnold (1999) vor, drei Ebenen des Curriculums zu unterscheiden: das intendierte (Ausbildungsprogramm), das implementierte (konkrete Umsetzung) und das erreichte Curriculum (Wissen und Können der Studierenden). Wird diese Differenzierung berücksichtigt, dürfte sich auch die Entwicklung des Verhältnisses von Berufs- und Fachwissenschaften incl. Fachdidaktik enttäuschungsärmer beobachten lassen.

3.1.4 Theorie und Praxis im Studium

Seit der Anbindung der Lehrerbildung an das Wissenschaftssystem bzw. der Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen an die Universitäten wird als Dauerproblem ein fehlender Praxisbezug des Studiums benannt. Durch die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung wird angenommen, dass eine Distanz zur Alltagspraxis entstehe; Befragungen der Studierenden ergeben regelmäßig Ergebnisse, die das bestätigen. Dies wird man allerdings insofern relativieren müssen, als es regelmäßig auch in den am intensivsten praxisnah konzipierten Studiengängen artikuliert wird: Dieses Monitum erscheint daher nur vollständig eliminierbar, wenn man die Studiengänge ihres Charakters als *Studien*gänge entkleiden würde. Entsprechend betonen Bildungspolitik und Universitäten den essenziellen Wissenschaftsbezug der Lehrerbildung.

Praxisphasen

Das Ziel der ersten Phase ist nicht, umfassende Berufsfertigkeiten zu vermitteln. Die Lehrerausbildung insgesamt könne nicht „mechanisch-kausal die Perfektionierung des beruflichen Handelns während des gesamten Berufslebens erzeugen“ (Terhart 2000: 31). Lange Zeit galt in der Tat die Anleitung zum Unterricht in eigener Verantwortung als exklusives Angebot der zweiten Phase. Die Universität verantwortete schulpraktische Studien nur dann selbst, wenn sie einen rein systemischen, forschenden Blick auf Unterricht gewährleisteten (Gropengießer/Schilling 2013: 1). Im Übrigen war die Berufsorientierung im Studium den Fachdidaktiken zugewiesen.

Inzwischen ist jedoch allgemeiner Konsens, dass es ein wesentlicher Bestandteil des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrer_innen ist, die Vermittlung von Theorie und Praxis bereits im Studium zu erfahren. Das müsse auch mit der Erprobung und Reflexion des Wissens in realen Situationen einhergehen. Theoriewissen bleibe durch die Konfrontation mit der Praxis nachhaltiger erhalten. Geschehe die Konfrontation mit der Praxis in der ersten Phase so, „dass das Spannungsverhältnis zwischen erworbenem Theoriewissen und Ereignissen in der Praxis konstruktiv bearbeitet werde“, sei es unwahrscheinlicher, dass das erlangte Wissen unter dem beim Berufseinstieg herrschenden Druck verloren gehe (Offenberg/Walke 2013: 18). Als weitere Argumente für Praxisphasen im Studium werden genannt:

- sie ermöglichen eine individuelle Eignungsprüfung;
- sie trügen dazu bei, einen Praxisschock zu vermeiden (oder ihn abzumildern);
- indem sich theoretisches Wissen in der Reflexion der Praxiserfahrungen bewähre, werde es an die Praxis gekoppelt, und künftige Lehrende lernten, die Theorie für die Praxis nutzbar zu machen;
- theoretische Überlegungen können für alle Akteure in der Praxis ein (nutzbares) innovatives Potenzial entfalten;
- es bestehe auch ein rückkoppelnder Effekt von der Praxis zur Theorie, da die Theorie durch das Erfahren und das Anwenden theoretischen Wissens in der Praxis an Bedeutung gewinne (ebd.).

Die Praktika der ersten Phase müssten allerdings im Wissen um die Differenz zwischen erster und zweiter Phase gestaltet werden: Während die erste eine wissenschaftliche Basis für die Professionalisierung mit Blick auf das Berufsfeld schaffe, ziele die zweite Phase darauf, unmittelbare berufliche Handlungskompetenz und erste Routinisierungen auf Basis der erlangten Kenntnisse im Studium zu erarbeiten und einzuüben. Zugleich bestehe

ein Konsens darüber, „dass das Sammeln von Erfahrungen im Berufsfeld Schule im Rahmen von praktischen Studienanteilen nicht per se zum Professionalisierungsprozess beiträgt“:

> „Mehr noch: die Verknüpfung mit den wissenschaftlichen Studienanteilen, in deren Kontext die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der Schulpraktika stattfindet, wird als Voraussetzung für deren Wirksamkeit gesehen (Wissenschaftsrat). Die Einbettung in den wissenschaftlichen Kontext solle dazu beitragen, dass ‚tradierte praxeologische Vorgehensweisen zunehmend durch wissenschaftlich begründete Unterrichts- und Erziehungsstrategien abgelöst werden‘ (Terhart). So sollen Praxisphasen ‚primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten und forschungsorientiertes Lernen unterstützen‘ (Wissenschaftsrat). Das Absolvieren von Praxisphasen im wissenschaftlichen Kontext ermögliche es den Studierenden, eine kritische Distanz zu ihren Erfahrungen im Berufsfeld einzunehmen und, umgekehrt, ihr erworbenes Theoriewissen aus Sicht der Praxis zu beleuchten. Insgesamt sollen Praxisphasen ‚zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigen‘ (Terhart)“ (Offenberg/Walke 2013: 19).

Auch nach Auffassung der DGfE sei an die Praktika in der ersten Phase der Anspruch zu stellen, „dass in ihnen das Methoden- und Kenntnisrepertoire erworben werden kann, welches die Voraussetzung für systematische Beobachtung, Analyse und Verstehen von Wirkzusammenhängen im Lehr-/Lernprozess ist. … Unmittelbare Einübung und Nachahmung praktischer Handlungsmuster ist diesen Zielen gerade nicht dienlich“ (Gogolin 2010: 35).

Bei alldem müssen den Anfänger_innen aber auch eingegrenzte Aufgaben gestellt werden: Diese sollen fördern, „daß das Sicherheitsmotiv, in einer Stunde ‚über die Runden zu kommen‘, nicht das ausschlaggebende“ für die neu zu machenden Erfahrungen darstelle (Koch-Priewe 1997: 156). Sinnvoll sei die Festlegung von Qualifikationszielen für Praktika: Kontakte mit dem Berufsfeld, Beobachtungskompetenz, didaktische Reflexionskompetenz, Gestaltungskompetenz, Interaktionskompetenz (Arnold 2010: 70).

Wie nahezu alle Aspekte der Lehrerbildung, so sind auch die Praxisphasen in den Ländern höchst unterschiedlich gestaltet. Dahinter stecken jeweils tief gehende Überlegungen zur Verflechtung von Theorie und Praxis im Studium. Das schlägt sich mittlerweile in einer z. T. sehr differenzierten Ausgestaltung der Praxisanteile nieder. Tafel 9 präsentiert exemplarisch die nordrhein-westfälischen Regelungen.

Tafel 9: Praxiselemente im Studium nach Lehrerausbildungsgesetz (LABG) Nordrhein-Westfalen

Folgende Praxiselemente sind in § 12 LABG NRW 2009 vorgeschrieben: Eignungspraktikum, Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum, Praxissemester. Diese sollen einem Gesamtkonzept folgen: Es geht um die Möglichkeit der fortlaufenden Überprüfung des Berufswunsches der Studierenden. Dem dient die Dokumentation und Reflexion des Kompetenzerwerbs durch die Studierenden:

■ **Eignungspraktikum:** Damit soll die individuelle Eignungsabklärung verankert und über die Praxisphasen inhaltlich begleitet werden. In einem Portfolio werden persönliche Erkenntnisse, Selbsteinschätzungen und vermittelte Fremdeinschätzungen der Mentoren dokumentiert. Ein onlineunterstütztes Informations- und Beratungsverfahren (cct – Carreer Counceling for Teachers) liefert weiterführende Informationen für Praktikanten. Es ist als Self-Assessment konzipiert und zielt darauf ab, anhand von Selbsttests die je individuelle Eignung für den Lehrberuf festzustellen. Außerdem bietet es konkrete Informationen für den Beruf.

Ergebnis der Evaluation: Es wurde eine Gefahr der Kompetenzüberschätzung aufseiten der Praktikant_innen als Folge erfolgreich erlebter Einzelsituationen erkannt. Daraus wurde die Empfehlung entwickelt, die Rolle der schulischen Mentoren zu stärken sowie die Anschlussfähigkeit der Praxiselemente (hier: Eignungs- und Orientierungspraktikum) zu optimieren. Darüber hinaus werde das Eignungspraktikum von den Akteuren völlig unterschiedlich bewertet, auch dessen Abschaffung nahegelegt. Der häufigste Kritikpunkt ist sein früher Zeitpunkt.

■ **Orientierungspraktikum:** Es dient der Vermittlung grundlegend konzeptionell-analytischer Kompetenz und ersten reflexiv gesteuerten Handlungswissens. Dazu soll das Orientierungspraktikum vorrangig die Einführung in eine forschende Grundhaltung gegenüber Schule und Unterricht leisten.

■ **Berufsfeldpraktikum:** Dieses kann dazu dienen, als außerschulisches Praktikum Erfahrungen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit oder in auf Kommunikation und Vermittlung angelegten Berufen oder anderen Berufen zu vermitteln (Ausstieg aus der Lehramtsperspektive). Es soll jedenfalls zu einem strikt außerschulischen Format weiterentwickelt werden.

■ **Praxissemester:** Hier sollen sich die Studierenden auf Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorbereiten. Die Abstimmung zwischen Angebot und Nachfrage erfolgt anhand eines onlinegestützten Tools, wobei die Studierenden auf die Schulen in zwölf (jeweils einer Universität zugeordneten) Ausbildungsregionen verteilt werden.

Ergebnis der Evaluation: Das Praxissemester solle kein Ersatz für entfallene Bestandteile des Vorbereitungsdienstes sein, sondern ein völlig neues Ausbildungsformat darstellen. Das Erwartungsprofil an Studierende könne als forschendes Lernen und relativ hohe Unterrichtsverpflichtung bezeichnet werden. Von Lehrerverbänden werde teilweise empfohlen, die Verantwortung für das Praxissemester zu gleichen Teilen den Hochschulen und dem Schulministerium zu übertragen statt einer Gesamtverantwortung der Universität, da der Lernort Schule im Vordergrund stehe. Der Umfang der Nachweispflicht für Unterrichtsvorhaben in Höhe von siebzig Stunden seitens der Studierenden sollte überprüft werden, da diese die Leistung nicht erbringen und Schulen diesen Unterrichtsumfang nicht gewährleisten könnten.

Quelle: MSW NRW (2013a: 15–21)

Die föderale Vielfalt des Praktikumsgeschehens lässt sich einer unlängst erschienenen Übersicht der KMK entnehmen (KMK 2016: 44–53). Sie wird hier zur Illustration für einen Lehramtstyp ausgewertet (Tafel 10).[10]

Tafel 10: Art und Dauer der Praktika in den Bundesländern (Lehramtstyp 3)

Land	Orientierungspraktikum	Integriertes Semesterpraktikum	Betriebspraktikum	Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum	Fachdidaktisches Praktikum	Schulpraktische Studien	Langzeit-/Semesterpraktikum	Berufsfeldpraktikum (auch außerschulisch)	Vertiefendes Praktikum	Blockpraktikum	Praxissemester	Summe
	Angaben in Wochen											
Baden-Wü.	3	12									12	27
Bayern	3		8	4,5	3,6							19,1
Brandenbg.	3							3			16	22
Hessen	5		8							3,4	22,5	38,9
Meckl.-V.			15									15
Nieders.	3[1)]		3[1)]		2[1)]		18				18[3)]	44
NRW	5							4			20	29
Rheinl.-Pfalz	12						3,6		3			18,6
Saarland	5						7,2			8		19,2
Sachsen							18,75			12		30,75
Sachsen-A.	4							4			22,5	30,5
Schlesw.-H.	6				3						22,5	31,5
Thüringen						22,5[2)]						22,5

1) Die Dauer der einzelnen Praktika ist variabel und muss in Summe acht Wochen betragen

2) Einschließlich Praxissemester

3) Zzgl. Vor- und Nachbereitung

In Berlin, Bremen und Hamburg wird der hier exemplarisch herangezogene Lehramtstyp 3 nicht ausgebildet.

Quellen: KMK (2016a: 44–53), z. T. eigene Berechnungen

10 Die KMK unterscheidet zur Herstellung von bundesweiter Vergleichbarkeit sechs idealtypische Lehramtstypen: s. u. 13.2 Bundesländerübergreifende Mobilität. Der hier beispielhaft herangezogene Lehramtstypus 3 bezeichnet Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I.

Um die Studienmotivation zu stärken, kann auch beim hier verhandelten Thema die Berücksichtigung studentischer Anliegen sinnvoll sein – unter Beachtung dessen, dass Studierende durchaus Expert_innen ihrer Situation sind, noch nicht jedoch Erfahrungsträger der pädagogischen Praxis. Eine baden-württembergische Untersuchung fragte unter anderem nach der Bedeutsamkeit, welche die Lehramtsstudierenden den einzelnen Bestandteilen ihres Studiums zumessen.[11] Dabei ergab sich als Rangfolge: 1. Schulpraktika, 2. Vorbereitungsdienst, 3. berufsbegleitende Unterstützung während des Berufseinstiegs, 4. didaktisch-methodisches Studium, 5. bildungswissenschaftliches Studium, 6. fachwissenschaftliches Studium (wobei insbesondere die berufsfeldrelevanten Aspekte und Studieneinheiten als bedeutsam angesehen werden), außerdem Bezug zur Schulwirklichkeit, Erlernen des Unterrichtens (zusammenfassend: Praxis der Pädagogik) (Cramer/Horn/Schweitzer 2009: 772–775).

Mit anderen Worten: Allen berufspraktischen Anteilen wird hier studentischerseits noch vor dem didaktisch-methodischen und bildungswissenschaftlichen Studium eine hohe Bedeutung zugemessen. „Erstsemester im Lehramt denken ‚von der Praxis her'. Alles, was in der Ausbildung unmittelbar mit dem Berufsbild und den eigenen Vorstellungen von der Unterrichtstätigkeit zu tun hat, wird auch als besonders bedeutsam für die Ausbildung selbst angesehen" (ebd.: 776).

Auch aus dem Studienqualitätsmonitor (SQM) des DZHW und der Universität Konstanz geht hervor, dass der Berufs-/Praxisbezug der Lehrveranstaltungen von 90 Prozent der Lehramtsstudierenden als besonders wichtig angesehen wird. Im Urteil der Studierenden zeichnen sich hier in den letzten Jahren zwar deutliche Verbesserungen ab, doch stufte auch 2012 nur ein knappes Drittel den Berufs- und Praxisbezug als gut oder sehr gut ein. Noch kritischer wird die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit beurteilt. Lediglich ein Fünftel der Lehramtsstudierenden gibt hier ein positives Votum ab (Stifterverband/McKinsey 2014: 24).

11 Dazu wurden 510 Studierende der Grund-/Haupt-, Real- und Sonderschullehrämter sowie der Gymnasiallehrämter in Baden-Württemberg an allen sechs Pädagogischen Hochschulen sowie den Universitäten Heidelberg und Tübingen befragt. Die Kohorte begann ihr Lehramtsstudium im Wintersemester 2007/2008. Die Beteiligungsquote betrug 11,9 Prozent aller Erstsemester, die zum damaligen Zeitpunkt an den acht Hochschulen ein Lehramtsstudium aufgenommen haben. Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg ist im Ländervergleich dadurch gekennzeichnet, dass Lehrer_innen für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen an Pädagogischen Hochschulen, Lehrer_innen für Gymnasien und berufliche Schulen an Universitäten ausgebildet werden. Die Ausbildungsgänge an PHs und Universitäten unterscheiden sich hinsichtlich der fachlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anteile deutlich voneinander.

Bei Wirksamkeitsstudien zu den Praxisphasen handelt es sich meist um Erhebungen der Zufriedenheit der Studierenden bzw. Absolvent_innen. Das indes reiche nicht aus, um zu beurteilen, ob die Zielsetzung der Theorie-Praxis-Verzahnung umgesetzt wird: Mit Aussagen über die Zufriedenheit der Studierenden sei nicht gesagt, ob ein Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen geleistet wurde (Offenberg/Walke 2013: 20). Tina Hascher (2014: 555) bündelt das Forschungswissen zur Wirksamkeit der praktischen Ausbildungsanteile zu sechs Kritikpunkten (hier gekürzt referiert):

- In schulpraktischen Studien finde eher schulspezifische Sozialisation als Kompetenzerwerb statt. Da schulpraktische Erfahrungen vor allem am individuellen Handeln der (angehenden) Lehrpersonen orientiert seien, förderten sie das Einzelkämpfertum.
- Die Wirksamkeit sei vor allem von den Praxisbegleiter_innen abhängig. Diese aber überschätzten die Effekte ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit.
- Direkte Begegnungen mit der Praxis könnten zwar die Fertigkeiten für das unterrichtliche Handeln fördern. Hinsichtlich unterrichtsübergreifender Aufgaben seien sie aber ungenügend wirksam. Hier sei sogar Deprofessionalisierung möglich.
- Getragen werde die Wirksamkeit schulpraktischer Studien von einem unreflektierten Glauben an deren Bedeutsamkeit und Qualität. In der Retrospektive relativiere sich deren Effizienz teilweise.
- Schulpraktische Studien stellten eine große Belastung für die Studierenden dar. Falls Lernprozesse von negativen Emotionen überlagert werden, schränkten sie den Kompetenzerwerb ein.
- Soweit mit Leistungsbewertung verbunden, stehe bei den Studierenden im Mittelpunkt, sehr gute Fähigkeiten attestiert zu bekommen. Die Motivation zum Lernen erweise sich dann als sekundär, sodass Lernprozesse teilweise gehemmt würden.

Organisation und Betreuungspersonal der Praxisphasen

Zur Organisation der Praxisphasen während des Studiums ergab eine Untersuchung 2013, dass in elf Ländern die Hochschulen für die Praxisphasen zuständig sind, in Rheinland-Pfalz die Verantwortung bei den Studienseminaren liegt und in Baden-Württemberg je nach Lehramtstyp bei Hochschule oder Studienseminar. Bei 63 Prozent der in die Analyse einbezogenen Praxisphasen gibt es Begleitveranstaltungen zur Reflexion so-

wie Vor- und Nachbereitung. Bei 3 Prozent werden Begleitveranstaltungen durch das Studienseminar, also nicht die Universität, verantwortet, und bei 16 Prozent gibt es Veranstaltungen sowohl an Hochschulen als auch in Studienseminaren (Rischke/Bönsch/Müller 2013: 6).

Tafel 11: Inhalte und Struktur der Mentorenqualifizierung in Sachsen

Inhalte
Inhalte und Struktur der Mentorenqualifizierung (Einführungskurs, Vertiefungskurs, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kurse, ergänzende Angebote) Studienstruktur der reformierten Lehrerbildung (Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Standorte Leipzig und Dresden, Ausbildungsstätten der SBA)
• Grundlagen des Bologna-Prozesses und Modularisierung (BA/MA-Struktur) • KMK-Standarts der Lehrerbildung • Ziele und Aufgaben der schulpraktischen Ausbildungsabschnitte (alle Praktika Leipzig und Dresden, aufeinander aufbauende Praktikumsziele) • Ziele und Aufgaben des zweijährigen Vorbereitungsdienstes
Rechtsgrundlagen für Mentoren, Praktikanten, Lehrer im Vorbereitungsdienst (Mitwirkung der SBA) Rollenverständnis des Mentors in der Arbeit mit Praktikanten und Lehrern im Vorbereitungsdienst
• Mentor als Begleiter (Orientierung an der Praktikumsschule, soziale Unterstützung, Stellung der Schule oder der Bildungseinrichtung im Schulsystem, Grundlagen der Beobachtung, Formen der Praktikumsdokumentation) • Mentor als Berater (ausgewählte Inhalte der Allgemeinen bzw. Beruflichen1 Didaktik, Pädagogischen Psychologie und Soziologie, Kommunikation: Gesprächsleitfaden und Besprechungsmethoden) • Mentor als Beurteiler (Beurteilungs- und Kompetenzraster, Prüfungsrecht, Mitwirkung der SBA) • Mentor als Innovator (Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit, Schul- oder Modellversuche, Lehrplanentwicklung, Fortbildung)
Evaluation der Lehrveranstaltung (Feedback zur Qualifizierungsmaßnahme, Ermittlung von vertiefendem Qualifizierungsbedarf)
Quelle: Sächsisches Bildungsinstitut (2010: 7)

Betreut werden die studienbegleitenden Praktika durch Praktikumsbetreuerinnen oder Mentoren, d. h. durch entsprechend beauftragte Lehrer_innen in den Praktikumsschulen. Lange galt das Interesse daran oder die Beauftragung als hinreichende Qualifikation für diese Tätigkeit. Dies ändert sich derzeit:

- In Berlin wird seit 2016 von den vier lehrerbildenden Hochschulen eine Mentorenqualifizierung angeboten. Die Qualifizierung läuft

über die Teilnahme an sechs bis acht Modulen (je nach Hochschule) über einen Zeitraum von sechs bis acht Wochen.[12] In einem Pilotdurchlauf waren seit 2012 bereits 205 Lehrkräfte an der FU Berlin qualifiziert worden.[13]

- In Rheinland-Pfalz werden vom Institut für Lehrerfortbildung Mainz Fortbildungen für praktikumsbetreuende Lehrkräfte angeboten.[14]
- Für Sachsen liegt seit 2010 eine 20-seitige Konzeption, verfasst durch das Sächsische Bildungsinstitut, zur Qualifizierung von Mentoren vor. Diese Konzeption beschreibt die Struktur, Inhalt und die Ziele der Mentorenqualifizierung (Sächsisches Bildungsinstitut 2010). Die darauf basierenden Veranstaltungen werden regelmäßig durch die Sächsische Bildungsagentur angeboten (Tafel 11).

In einigen weiteren Ländern werden die Mentor_innen – da sie häufig sowohl Praktikantinnen als auch Referendare betreuen – für beide Betreuungsvarianten im Zusammenhang weitergebildet.

Neben auf solche Weise strukturierten und im Grundsatz dauerhaften Angeboten finden sich an den Hochschulen schließlich auch projektförmige Initiativen. In diesen werden jeweils sehr konkrete Maßnahmen zur Theorie-Praxis-Verflechtung entwickelt und erprobt. Ihre Durchführung hängt von entsprechenden Projektfinanzierungen ab, wie sie zurzeit vor allem durch die Bund-Länder-„Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und weitere sechs Förderprogramme in vier Bundesländern bereitgestellt werden.[15] Tafel 12 stellt exemplarisch drei Projekte vor.

12 https://www.udk-berlin.de/universitaet/zentrum-fuer-kuenstlerische-lehrkraeftebildung/praxissemester/; http://www.setub.tu-berlin.de/fileadmin/i42/Praktikumsbuero/Mentoringqualifizierung/Flyer_TU_MenQua_29_08_16FB.pdf; https://www.hu-berlin.de/de/einrichtungen-organisation/wissenschaftliche-einrichtungen/zentralinstitute/pse/bereiche/mentoring/mentoringquali (8.11.2016)

13 http://www.fu-berlin.de/sites/dse/vernetzung/mentoringquali/index.html#collapse_66384263 (8.11.2016)

14 https://tis.bildung-rp.de/web/guest/catalog/detail?tspi=16i107205 (21.11.2016)

15 s. u. 4.3.1 Die aktuelle Programmlandschaft

Tafel 12: Theorie-Praxis-Verflechtung: Projektbeispiele

Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen (Universität Augsburg)
Die Universität Augsburg setzt auf ein Projekt mit videogestützten Lehr-/Lernumgebungen, um den Aufbau förderdiagnostischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden der Grundschulpädagogik zu fördern. Im Fokus steht die Fertigkeit, Schülerleistungen zu analysieren und daraus gegebenenfalls Fördermaßnahmen abzuleiten. Diese Fertigkeit werde wichtiger, da die Klassen, auf die Lernleistungen der Schüler bezogen, heterogener werden und damit die Schule unterschiedlichen Leistungsniveaus gerecht werden muss. Für die universitäre Lehrerbildung sei es wichtig, Lernsituationen zu konstruieren, welche diese Diagnosekompetenzen vermitteln. Ein Problem bestehe jedoch darin, dass das Praxisumfeld Schule für die Studierenden sehr komplex sei. Um die übergroße Komplexität zu reduzieren und zugleich authentische Lernsituationen zu konstruieren, wird der Einsatz von Unterrichtsvideos erprobt. Der Vorteil liege in hoher Anschaulichkeit sowie Informationsdichte und Realitätsnähe. Die Auseinandersetzung mit realen Unterrichtssituationen und -prozessen soll ermöglicht werden, ohne dabei Handlungsdruck zu erzeugen (Lange et al. 2014: 36 f.).

Praxiserfahrungen jenseits des Praktikums (Universitäten Hildesheim und Würzburg)
In den Projekten „Hildesheimer Modell“ und „Lehr:werkstatt“ der Universitäten Hildesheim und Würzburg wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, abseits eines Praktikums Praxiserfahrungen zu sammeln. Im Hildesheimer Modell geschieht dies in Form eines Praxistages pro Woche. Dieser wird über ein ganzes Jahr ab dem ersten Semester absolviert. Schwerpunkt ist die Hospitation, doch auch erste begrenzte Unterrichtsversuche sind möglich. Die Begleitung erfolgt durch Lehrer_innen an der Schule (Lange 2014: 40 f.). Auch im Projekt „Lehr:werkstatt“ begleiten Studierende ein Jahr den Schulalltag und werden dabei von einer Lehrer_in als Mentor begleitet (Schmidt 2014: 42). Für beide Projekte wurde die Bedeutung der begleitenden Betreuung zeitgleich im universitären Seminar betont, um eine Rückkopplung der Praxiserfahrungen mit schulpädagogischem Wissen zu ermöglichen.

3.2 Qualität der Lehre – Qualität der Lehrveranstaltungen

3.2.1 Shift from teaching to learning

Bislang ist es nicht gelungen, das einst für eine kleine Bildungselite gedachte humboldtsche Universitätskonzept an die Situation der Massenbeteiligung an Hochschulbildung zu adaptieren. Zugleich ist das Verhältnis von Wissenserwerb, Kompetenzausprägung und Persönlichkeitsentwicklung aber auch in anderer tragfähiger Weise bislang nicht neu bestimmt worden – zumindest wenn man unterstellt, dass die Engführung unter dem Titel „Schlüsselqualifikationen“ dies noch nicht leistet. Dabei finden sich im humboldtschen Konzept von Hochschulbildung durchaus aufhebenswerte Anregungen, die jedoch situationsadäquat zu übersetzen wären:

> „Schaut man sich genauer an, welcher Art die Kernkompetenzen sind, die offenbar über die Beschäftigungsfähigkeit entscheiden (kritisches

> und analytisches Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten und Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, Planungs-, Koordinations- und Managementfähigkeit, kooperatives Arbeitsverhalten usw.), so wird deutlich, dass die althergebrachten humboldtschen Tugenden der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Lehre auch aus heutiger Sicht erstaunlich aktuell sind. Es überrascht, dass sich die Liste der für die Beschäftigungsfähigkeit relevanten Kompetenzen auf weiten Strecken mit den Kompetenzen deckt, die die moderne Forschung verlangt“ (Bourgeois 2002: 41).

Mit anderen Worten, so der zitierte Autor: Ausbildung durch Wissenschaft könne auch für Ausbildungen mit Einsatzgebieten außerhalb der Forschung wertvolle und nützliche Dienste leisten (ebd.).

Konkret wird die Qualität der Hochschullehre durch vier Aspekte bestimmt: die Studienprogramme, die den Rahmen für Lehr-Lern-Prozesse vorgeben; die Lehr-Lern-Prozesse selbst, d. h. überwiegend die Gestaltung konkreter Lernarrangements und Lehrveranstaltungen; die Institution, die den Rahmen für Studium und Lehre schafft und gleichzeitig von der Lehre mitgeprägt wird; das Handeln einzelner Akteure – Lehrender und Studierender – und vor allem deren Interaktion (vgl. Schmidt 2008: 157; Carstensen/Hofmann 2004).

Damit sind zahlreiche Themen angesprochen, die in diesem Report – bezogen auf die Lehrerbildung – jeweils gesondert verhandelt werden. Begonnen hatte die Qualitätsdebatte in den 90er-Jahren allerdings mit einem Fokus auf die Qualität der Lehrveranstaltungen – formal sichtbar werdend vor allem an der seinerzeitigen Karriere studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen.[16] Inhaltlich ist mit diesem Thema die Ebene der Interaktion von Studierenden und Lehrenden angesprochen. Es geht um die konkrete Gestaltung von Lernarrangements, um motivationale Faktoren und Kommunikationsstrukturen (vgl. Schmidt/Tippelt 2005).

Hier wird seit Mitte der 90er-Jahre ein grundlegender Paradigmenwechsel angemahnt: der „shift from teaching to learning“, der dann auch in die deutsche Programmatik der Bologna-Reform aufgenommen wurde. Damit sollen die Verantwortung der Studierenden für ihren Lernprozess und eine lernerzentrierte Lehrauffassung in den Mittelpunkt der Hochschulbildung gestellt werden. Das wiederum erfordert ein fortwährendes Durchden-

16 vgl. unten 4.2.2 Evaluationen

ken der Lehre aus der Sicht des Lernens. Didaktische Merkmale des Perspektivenwechsels vom Lehren zum Lernen bestehen insbesondere in

- der Studierendenzentrierung,
- der Veränderung der Lehrendenrolle vom Instrukteur zum Arrangeur,
- der Förderung selbstorganisierten und aktiven Lernens sowie
- der Lernausrichtungen auf Ergebnisse und Lernstrategien unter Beachtung motivationaler und sozialer Aspekte (Wildt 2002: 2 f.).

Im Zentrum stehen damit nicht mehr die Lehrenden und ihr umfassendes Wissen, sondern die stattfindenden Lernprozesse – ohne dass auf die ausgewiesenen Spezialisten in den Fächern verzichtet werden kann. Sie bilden über ihre Persönlichkeit und ihre profunden Kenntnisse ein wichtiges Vorbild und motivierende Anreize für die Studierenden. Entgegen der Tradition muss die Organisation aber nicht mehr an den Lehrenden, sondern primär an den Lernenden ausgerichtet sein (Titscher 2004: 112).

3.2.2 Didaktik der Lehrerbildung

Die Literatur zur Qualität der Hochschullehre ist mittlerweile uferlos. Meist bezieht sie sich auf die akademische Lehre im Allgemeinen bzw. auf die Hochschuldidaktik einzelner Fächer. Für eine spezifische Didaktik der Lehrerbildung wurde gelegentlich plädiert.[17] Deren Ausgangspunkt müsse die Frage der Anschlussfähigkeit der Lehrerbildung sowohl an die Wissenschaft als auch die Praxis sein: Grundsätzlich habe sie „danach zu fragen, wie denn Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung in Beziehung gesetzt werden können“ (Wildt 2005: 184). Nutzen könnte eine Didaktik der Lehrerbildung demnach in zweierlei Richtung erzielen:

- „Zum einen könnten die Lernerfahrungen zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Mithilfe von Verfahren aus Beratung, Supervision oder Coaching könnte ‚tacit knowledge‘ zu explizitem Wissen (*explicit knowledge*) umgeformt werden.“
- „Zum anderen könnte auch die Gestaltung von Lehre und Studium bewusst unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten vorgenommen werden. Dies kann (muss aber nicht) bis hin zur simulativen Vorwegnahme von Unterricht und Schulleben gehen. Es genügt jedoch vermutlich, Lehren und

17 Vgl. Wildt (1996; 2000; 2005), Koch-Priewe (1997), Schneider/Wildt (2010), mit Schwerpunkt auf der zweiten Phase: Huwendiek (2014).

Lernen an der Hochschule explizit didaktisch zu gestalten, um didaktisches Denken und nicht lediglich konkrete Handlungsmuster einzuüben. Hochschule wird damit zum didaktischen Experimentierfeld und fungiert gewissermassen als Labor, in dem die didaktischen Handlungsmuster bzw. didaktischen Kompetenzen hervorgebracht werden, die geeignet sind, vielfältigen Anforderungen in didaktischen Kontexten gewachsen zu sein“ (ebd.: 186).

Tafel 13: Didaktik der Lehrerbildung im Alltagskontext: ein Beispiel

„Eine Einsichtnahme in die korrigierten Klausuren ist nicht möglich“

„Am Schwarzen Brett meines Fachinstitutes hängt ein Zettel mit der Aufschrift: ‚Eine Einsichtnahme in die korrigierten Klausuren ist nicht möglich.‘ Dieser Satz kommt so harmlos daher und ist doch ein Monstrum. Was steckt alles darin? Was bekommen da künftige Lehrer von ihren (Hochschul-)Lehrern für eine Botschaft übermittelt? Was ist das für eine Inszenierung von Macht und Herrschaft? Was folgt daraus?

Zunächst einmal verbirgt sich der Satz im Indikativ und hat kein handelndes Subjekt. ‚Eine Einsichtnahme ist nicht möglich‘: Es ist einfach so! Da gibt es keine weitere Begründung und keine Selbsterklärung, die man für sich erkennen und akzeptieren könnte.

Ich bin diesem Aushang nachgestiegen bei dem zuständigen Lehrstuhlinhaber und habe ihn konfrontiert mit dem, was die Studierenden soeben in der Didaktik bei mir gelernt haben, nämlich das Lob des Fehlers; aus Fehlern könne man nämlich auch noch etwas lernen, und zwar individuell hoch differenziert, was aber die Einsichtnahme – als Bedingung der Möglichkeit von Einsicht – in ebendiese Fehler voraussetze.

Die Antwort war ebenso abwiegelnd wie beharrlich. Zum einen habe diesen Aushang nur die Sekretärin geschrieben, vielleicht etwas ungeschickt, die könne es nicht besser. Zum anderen aber könne man bei 140 Klausuren nicht jedem Einsicht gewähren; das würde einfach zu lange dauern und sei deshalb praktisch unmöglich. Auch im Nachhinein sei eine Einsichtnahme unmöglich, diesmal aus Rechtsgründen, weil die Klausuren im Prüfungsamt zu einem Prüfungsdokument geworden seien ...

Damit sind ganz verschiedene Ebenen der Argumentation beschrieben, von der kleinen Pragmatik begrenzten Sekretärinnenhandelns über die mittlere Pragmatik der Zeitbelastung und der ‚Wenn-da-jeder-käme‘-Fantasien. ... Die große Pragmatik besteht schließlich darin, dass auch keine Musterlösung für alle ausgehängt werden könne, weil man damit diese Fragen für den nächsten Test im folgenden Semester verbraucht/‚verbrannt‘ hätte.

Auch die formalistisch-rechtliche Seite kommt zum Tragen: Die Klausuren wandeln ihre Charakteristik von einem Leistungsnachweis zu einem geheimen Prüfungsdokument. Dazwischen liegt aber keine juristische Sekunde, man kommt also nicht daran. Weiterhin zeigt sich die Ebene der Pädagogik: Lernende bekommen keine Einsicht in ihre Fehler, weil sie keine Fehler machen sollten und andernfalls dafür einfach zahlen müssen. Das Lernen ist auf Punkte-Wissensbestände beschränkt, da braucht man auch keine Diskussion über mögliche Mehrdeutigkeiten oder abweichendes Denken.

... Damit sind tief gestaffelte Verteidigungslinien geschaffen, die mit Einzelargumenten nicht zu überwinden sind; der Streit-Partner könnte sofort auf eine andere Ebene wechseln. Schließlich ist zu erkennen die Ebene einer persönlichen Hermetik der Lehrenden, die andere Sehweisen gar nicht für legitim halten. ...

Wenn man den Text des Aushangs interpretiert, hat er einen verborgenen, einen heimlichen Subtext: ‚Einsichtnahme und also Einsehen ist gar nicht erwünscht‘ (die Norm ‚nicht erwünscht‘ wird aber sprachlich verborgen und versachlicht hinter der Tatsachenbehauptung ‚nicht möglich‘). Der Text ist damit doppelt kodiert und entzieht sich jeglicher Kritik; die normative und die intentionale Setzung bleiben unausgesprochen und also unkommunizierbar.“

Quelle: Rhode-Jüchtern (2010: 4 f.)

Allerdings blieb es überwiegend dabei, eine Didaktik der Lehrerbildung als Gesamtheit der Entwicklung und Verbesserung didaktischer Einzelinstrumente, die innerhalb der Lehramtsstudiengänge eingesetzt werden, zu betreiben.[18] Diese beziehen sich auf jeweils spezifische Aspekte der Lehr-Lern-Prozesse in der Lehrerbildung, etwa Peer Learning durch Mentoring und Coaching (Westphal et al. 2014), E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung (Klampfer 2013), den Einsatz von Videos zur Aktivierung der Reflexion (Helmerich/Hoffart 2014) oder Studienwerkstätten (Schude/Bosse/Klusmeyer 2016), um nur vier jüngere Beispiele zu nennen. Was eine Didaktik der Lehrerbildung als systematischer Gesamtentwurf darüber hinaus leisten müsste, sei hier nur mit einem Negativbeispiel aus dem hochschulischen Alltag illustriert, entnommen einem Text mit dem Titel „Haben Lehrer selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülern entwickeln sollen?“ (siehe Tafel 13).

Allgemeine Übereinstimmung herrscht darüber, dass die Hochschule der Zukunft auch zukunftsfähige Orientierungen und Techniken des Lehrens und Lernens benötigt. Einerseits stehen Modularisierung und Flexibilisierung in einer potenziellen Spannung zur Kohärenz von Studienangeboten – dies muss aufgefangen werden. Andererseits begünstigt die stärkere Orientierung der Studienpläne an Professionalisierung und der Ausbildung multifunktionaler Fähigkeiten die Entwicklung von kognitions- und praxisorientierten Lehr- und Lernmethoden wie problembezogenes oder projektorientiertes Lernen und Studieren.[19]

Auf der operativen Ebene betreffen aktuelle Problemwahrnehmungen hinsichtlich der Qualität der Lehre bzw. der Lehrveranstaltungen in der Lehrerbildung vor allem eine mangelhafte Abstimmung zwischen den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften,[20] einen unzureichenden Praxisbezug,[21] gestörte Anschlussfähigkeiten zwischen Bachelor- und Masterstudium, Verzögerungen durch unzureichende Stundenplangestaltung, etwa zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, sowie Leistungsdruck und Überforderung im Studium.[22]

18 So jüngst zwei Themenhefte des Organs der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung „Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, die sich ausschließlich der Didaktik der Lehrerbildung anhand von didaktischen Einzelinstrumenten widmen und offenbar so etwas wie den State of the Art der Lehrerbildungsdidaktik im deutschsprachigen Raum abbilden (incl. des Fehlens eines einordnenden Artikels): BzL (2016).

19 Dazu näher unten 4.5.2 Qualitätsentwicklung der Lehre

20 s. o. 3.1.3 Berufs- und Fachwissenschaften sowie Fachdidaktik

21 s. o. 3.1.4 Theorie und Praxis im Studium

22 vgl. auch unten 3.3 Problemdefinitionen laufender Förderprogramme

Lutz R. Reuter listete 2010 Fehler erziehungswissenschaftlicher und lehrerbildender Studiengänge auf, die die Hochschulen speziell bei der BA/MA-Reform selbst zu verantworten haben:

- zu geringe Modulgrößen mit der Folge einer hohen Zahl an Modulprüfungen
- Einführung von Modulteilprüfungen statt Modulabschlussprüfungen
- zu umfangreiche Stoffkataloge im Verhältnis zu den mit Arbeitsstunden hinterlegten Leistungspunkten
- Module aus zu vielen Lehrveranstaltungen
- Mängel hinsichtlich der Beschreibung der Ziele, Inhalte und angestrebten Kompetenzen in den Modulen
- Mängel bei der Angabe der Themen der Modulveranstaltungen und der Prüfungsform
- thematisch eingeengte Veranstaltungen, wodurch es zu Unflexibilität und einer Verschulung der Veranstaltungen kommt
- wenig innovative Modulprüfungen
- Beharren auf Benotungen auch dann, wenn es ausreichend ist, eine Leistung als „bestanden" zu bewerten
- Reglementierung des Zugangs zu den MA-Studiengängen durch die „unstreitig verfassungswidrige" Vorgabe von Quoten (Reuter 2010: 12).

Indem solche Problemwahrnehmungen hinsichtlich der Lehrqualität und der Lehrveranstaltungsqualität ausgeprägt wurden, konnten anfängliche Engführungen der Qualität-der-Lehre-Debatten überwunden werden. Zunächst – Ende der 90er-, anfangs der 2000er-Jahre – hatten Lehrveranstaltungsevaluationen und Lehrberichte im Vordergrund gestanden. Erstere wurden als lediglich studentische Zufriedenheitsmessungen kritisiert, Letztere als bürokratisches Instrument, mit dem die Hochschulen Fassaden der Lehrqualitätsentwicklung bewirtschafteten:

■ Die Erwartungen an *Lehrveranstaltungsevaluationen* sind inzwischen auf das reduziert, was diese realistischerweise leisten können: Feedback geben und ggf. das Gespräch über die Gestaltung von Lehrveranstaltungen fördern. Mit dieser Funktion sind sie Hochschulalltag geworden, ohne noch mit überfordernden Erwartungen beladen zu sein.

■ *Lehrberichte* werden unterdessen routiniert durch die Hochschulverwaltungen erstellt. Ihr Umfang – in der Regel mehrere Hundert Seiten – verhindert typischerweise ihre Kenntnisnahme, also die Voraussetzung einer etwaigen Wirksamkeit. Nicht auszuschließen ist, dass es im Erstellungsprozess zu

geschärften Problemwahrnehmungen bei den unmittelbar Beteiligten, etwa Prorektorat für Lehre und Studium, kommt und dies dann Folgeaktivitäten auslöst. Wie zahlreiche andere Hochschulreformelemente ist aber auch dieses Instrument bislang nicht auf seine Wirksamkeit hin geprüft worden.

Indem, wie zuvor beschrieben, die Lehr-Lern-Prozesse in den Mittelpunkt der Didaktik der Lehrerbildung gerückt sind, konnten formalisierende Elemente der Studienreform wieder zurückgedrängt werden. Die Inhalte, abgeleitet von den Funktionen lehramtsvorbereitender Studiengänge, stehen im Mittelpunkt.

3.2.3 Studienzufriedenheit, Studiendauer und Studienerfolg

Studiendauer

Je nach Schulform unterscheiden sich die Regelstudienzeiten für ein Lehramt. Für die Grundschule umfasst die Regelstudienzeit mindestens sieben Semester, für die Sekundarstufe I ebenfalls. Sowohl für die Sekundarstufe II als auch für die berufsbildenden Schulen ist das Lehramt auf mindestens acht Semester angesetzt, dazu werden noch zwei Semester für die schulpraktischen Studien addiert. Für ein Lehramtsstudium mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogik ist eine Studiendauer von mindestens acht Semestern festgelegt.[23] Bei diesen Angaben handelt es sich jeweils um die Mindestdauer, in einigen Bundesländern können die Zahlen auch nach oben variieren.

Generell lässt sich aber erkennen, dass die Regelstudienzeit sich kaum von der Dauer eines nicht lehramtsbezogenen Studiums unterscheidet. Ebenso wie bei sonstigen Bachelor- und Masterprogrammen ist die Dauer zumeist auf sechs Semester Bachelorstudium und vier Semester Masterstudium angesetzt. Zu dieser Studienzeit kommen bei einem Lehramt allerdings noch die schulpraktischen Studien.

Die Autor_innen einer Befragung der ersten Bachelorkohorte im Lehramt an der Humboldt-Universität (HU) bestätigen die These, dass sich die Studierenden stark an der Regelstudienzeit orientierten und den unmittelbaren Übergang in den Vorbereitungsdienst anstrebten. Der damit nicht nur von außen vorgegebene, sondern auch individuell bestätigte enge zeitliche Rahmen führe oft zu ablehnenden Entscheidungen bezüglich zusätzlicher Praktika und Auslandsaufenthalte. Die große Mehrzahl der Studierenden habe eine klare Berufsorientierung, also den Wunsch, den Lehrberuf zu ergreifen (Kuhlee/van Buer/Klinke 2009: 59, 100).

23 http://www.lehrer-werden.de/lw.php?zeigen&seite=6132 (14.11.2016).

Daneben wird immer wieder angegeben, dass Stundenplangestaltungen durch Überschneidungen die Studiengeschwindigkeit beeinträchtigen, wie auch die Anschlussfähigkeiten zwischen BA- und MA-Studium optimierungsbedürftig seien. Dies verweist darauf, dass die Studiendauer wesentlich von der Studierbarkeit der Studiengänge und der Studienzufriedenheit der Studierenden abhängig ist.

Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienerfolg

Für die Strukturierung eines Studienganges verweist die Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS) in ihren Allgemeinen Verfahrensgrundsätzen auf die Maßgabe, dass ein Studiengang für durchschnittlich begabte Studierende in der Regelstudienzeit studierbar sein soll (AQAS 2016a: 14). Ob sich dieser als studierbar erwiesen habe, bemesse sich unter anderem am Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit sowie der Abbruchquote.

Der Studienerfolg ist definiert als die Rate der Abschlüsse der angefangenen Studien. Verfügbar sind hierzu zwei Informationen, die sich gegenseitig ergänzen:

- In einer Erhebung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Studienabbruch an deutschen Hochschulen (Absolventenjahrgang 2012) wird beschrieben, dass für die Staatsexamenstudiengänge eine vergleichsweise geringe Abbruchquote zu verzeichnen sei. Allerdings sei die Abbruchquote im Lehramt, verglichen mit der Erhebung von 2006, von 6 Prozent auf 12 Prozent gestiegen[24] (DZHW 2014: 8 f.).
- Laut Statistischem Bundesamt liegt der Studienerfolg in der Lehrerbildung mit 85 Prozent einerseits um 7,5 Prozent höher, als dies bei anderen Hochschulabschlüssen der Fall ist. Andererseits liegt damit die Studienabbruchquote bei 15 Prozent, also drei Prozentpunkte über der vom DZHW angegebenen (StatBA 2017: 11).[25]

24 Wie sich der Studienabbruch für lehramtsbezogene Master- und Bachelorstudiengänge verhält, könne noch nicht beschrieben werden, da bislang nur unzureichende statistische Daten dazu vorlägen (DZHW 2014: 8 f.).

25 In der amtlichen Hochschulstatistik liegen keine expliziten Daten zu den Studienabbrechern bzw. der Studienabbruchquote vor. Allerdings gibt das Statistische Bundesamt regelmäßig die Veröffentlichung „Erfolgsquoten" heraus, in der Angaben zum Anteil der Studierenden finden, die einen ersten Hochschulabschluss erworben haben: „Unter Einbeziehung des Merkmals ‚Jahr der Ersteinschreibung' sind über einen Summenvergleich der Studienanfängerinnen und -anfänger sowie der Absolventinnen und Absolventen Aussagen zum Anteil der erfolgreichen Studierenden möglich" (https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/FAQ/Studienabbrecher.html;jsessionid=088EFC7FDD92EE67C1D46F45A9F24BA2.cae4, 20.12.2016).

Wird die prozentuale Differenz, die den unterschiedlichen Erfassungsjahren – 2012 und 2015 – geschuldet oder methodisch verursacht sein kann, vernachlässigt, so lassen sich diese Daten in dem Satz zusammenfassen: Der Studienabbruch im Lehramtsstudium hat sich einerseits seit 2006 verdoppelt, liegt andererseits aber immer noch deutlich unter dem der nicht lehramtsbezogenen Studiengänge.

Die Frage nach dem Studienerfolg und der Studienzufriedenheit setzt sich aus einer Reihe unterschiedlicher Aspekte zusammen. Zu den wichtigsten zählen dabei

- die Einhaltung der Regelstudienzeit,
- die Betreuung durch die Lehrenden (z. B. Unterstützung bei Praktika),
- die Erfüllung eigener Erwartungen,
- Klarheit der Anforderungsprofile,
- Anwendungsbezug und Erkennbarkeit der Schulrelevanz,
- Studierbarkeit (Qualität der Studienorganisation und Zugang zu Lehrveranstaltungen, räumliche und zeitliche Abstimmung bei der Verteilung der Studienelemente),
- Berufschancen sowie
- Aspekte der Mobilität, also die Anerkennung von Abschlüssen und im Studium erbrachten Leistungen und die Möglichkeit von Auslandsaufenthalten.

Zu diesen Aspekten finden laufend an zahlreichen Hochschulen interne Erhebungen statt. Einige beispielhafte Ergebnisse:

■ Um den Studienerfolg zu gewährleisten, müssten die Fakultäten, so eine Untersuchung an der Universität Hamburg, „die Einhaltung grundlegender wissenschaftlicher Standards und die Studierbarkeit“ sicherstellen. Von den Lehrenden wird erwartet, dass sie „Lernziele und damit verbundene Erwartungen an die Studierenden für alle Beteiligten transparent machen, ihre Prüfungen darauf basieren und sich darüber mit anderen Lehrenden und Studierenden verständigen“. Ebenso wird erwartet, dass die Lehrenden „den Studierenden notwendige Rückmeldungen über erbrachte Leistungen, Stärken, Schwächen und Entwicklungspotenziale geben und sie bei ihrer individuellen Studienplanung beraten“ (Universität Hamburg 2016: 19 f.).

■ Der Betrachtung des Studienerfolges stellen Kuhlee, van Buer und Klinke in ihrer Untersuchung der Studienzufriedenheit der Lehramtstudierenden an der Humboldt-Universität die Feststellung voran, dass die Bachelorstufe prinzipiell polyvalent angelegt ist. Üblicherweise seien in Bachelor-

programmen für die freie curriculare Wahl der Studierenden 30 Studienpunkte vorgesehen. Diese würden an der HU aber für die Studienangebote in den Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik) genutzt. Das nehme den Studierenden fast jede curriculare Wahlmöglichkeit. Vor diesem Hintergrund sei es durchaus erwartbar, „dass die Studierenden zu einer stark instrumentell-formalen Erfolgsorientierung bei der Generierung ihrer Studienleistungen tendieren" (Kuhlee/van Buer/Klinke 2009: 18).

- Zugleich zeigte diese Studie, dass nur 30 Prozent der Kohorte das Bachelorstudium in der Regelstudienzeit beendet hatte (ebd.: 59). Grundlage der Untersuchung war eine Befragung der ersten Bachelorkohorte im Lehramt an der Humboldt-Universität. Die Teilnehmer_innen, welche ihr Studium in der Regelstudienzeit beendet hatten, führten diesen Erfolg auf ein konsequentes individuelles Zeitmanagement, hohe Selbstdisziplin und klare Prüfungsorientierung des Lernens zurück. Die Studienautoren bemerken überdies, dass ein geschlechtsspezifischer Unterschied zugunsten der weiblichen Studierenden bestand. Diese Untersuchung ist – wie viele in diesem Bereich – nicht repräsentativ, insoweit sie den ersten Lehramts-Bachelordurchgang an der Humboldt-Universität befragt hatte. Sie habe aber Wirkungen gehabt, indem Studien- und Prüfungsordnungen danach weiter an die Studienwirklichkeit angepasst wurden.
- In einer ähnlichen Untersuchung der Universitäten in Leipzig und Dresden zur Studierbarkeit des Lehramtsbachelors wurden von den Studierenden als Probleme des Studiums benannt: organisatorische Aspekte des Studiums (Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, deren Überfüllung, geringe Flexibilität bei der Studiengestaltung), Überlastung, eine ungenügende Verknüpfung von Theorie und Praxis (Mängel der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika durch die Hochschule, stärkere Verknüpfung der Studieninhalte mit den schulpraktischen Inhalten wird gewünscht), Verteilung der Studienanteile, wobei der Theorieanteil als zu hoch angesehen wird, und eine unzulängliche Befriedigung des Bedürfnisses nach intensiver Betreuung (Universität Leipzig 2010: 23).
- Eine Studie der TU Dresden widmete sich den Motiven für Studienabbrüche im Lehramtsbachelor. Mit Abstand am meisten genannt worden sei Unzufriedenheit mit den Studieninhalten: Dies „wurde von fast 90 Prozent der Befragten als zumindest eher wichtig für die Abbruchentscheidung bezeichnet. Zwei Drittel der Befragten nannten Unzufriedenheit mit den Studieninhalten als einen von höchstens zwei Gründen, die für die Abbruchentscheidung ausschlaggebend waren." Fast ebenso häufig (72 Prozent) seien

organisatorische Probleme sowie unzureichende Beratung und Betreuung der Studierenden als Abbruchgründe genannt worden, wenn auch diese Aspekte nur für ein Viertel der Befragten ausschlaggebend gewesen seien (TUD 2012: 49). Des Weiteren wurden folgende Gründe für Studienabbrüche angegeben:

- Überlastung durch Leistungsdruck im Studium
- Überforderung mit dem Lehrstoff
- Probleme mit dem fachwissenschaftlichen Studium
- Zweifel an der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf
- Probleme mit Anonymität und Eigenverantwortung im Studium
- studienfremde Gründe (TUD 2012: 49).

In einer allgemeineren Perspektive ist darauf hinzuweisen, dass die Studienabbruchquoten in den Lehramtsstudiengängen mit 12 bis 15 Prozent geringer sind, als es die strukturelle Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen erwarten ließe. In einer reinen Effizienzbetrachtung müsste man erwarten, dass ein zu etwa einem Drittel nicht ausfinanziertes Hochschulsystem auch circa ein Drittel Drop-outs produziert. Wenn es dies nicht tut, dann heißt das in der reziproken Betrachtung: Im Rahmen der Möglichkeiten, die durch die gegebene (Unter-)Finanzierung eröffnet werden, arbeitet das System durchaus erfolgreich.

3.3 Problemdefinitionen laufender Förderprogramme

Mit dem Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und sechs gesonderten Länderprogrammen in vier Bundesländern wird derzeit seitens der Politik versucht, Impulse zur Bearbeitung von aufgelaufenen Problemen der Lehrerbildung zu geben. Die Programme selbst und die in ihnen laufenden Problembearbeitungen werden als ein QS/QE-Instrument unten behandelt.[26] Hier jedoch soll interessieren, welche Themen sie adressieren. Dazu werden die Programmausschreibungen und die Projektbeschreibungen ausgewertet.

Die Programmausschreibungen haben jeweils bestimmte Rahmenthemen vorgegeben, die dann in den beantragten Projekten zu konkretisieren waren. Da für die Ausschreibung zusätzliches Geld mobilisiert wurde und für die Antragstellung zusätzlicher Aufwand zu betreiben war, kann unterstellt werden, dass den Programmen und Projekten mindestens

26 4.3 Förderprogramme

tendenziell eines ablesbar ist: Welche Problemlagen der Lehrerbildung gelten der Politik und Lehrerbildungspraxis als besonders virulent und deshalb vorrangig bearbeitungsbedürftig?

Dazu wurden die Problembeschreibungen und die Inhalte der Projekte auf Basis einer Textanalyse der Informationen auf der Seite https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php#dtl, der Mitteilungen zu den Landesprogrammen und, wenn vorhanden, den jeweiligen Projekthomepages ausgewertet.[27]

Tafel 14: Anzahl der einbezogenen Förderprogrammprojekte

<table>
<tr><th colspan="2">Programm</th><th>Förderer</th><th>Anzahl Projekte</th><th>Gesamt</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Qualitätsoffensive Lehrerbildung</td><td>1. Förderphase</td><td rowspan="2">Bund und Länder</td><td>19</td><td rowspan="2">49</td></tr>
<tr><td>2. Förderphase</td><td>30</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lehrerbildung in Baden-Württemberg</td><td>Baden-Württemberg</td><td>9</td><td>9</td></tr>
<tr><td colspan="2">Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses</td><td rowspan="2">Bayern</td><td>1 (bis zu 14 Hochschulen)</td><td rowspan="2">14</td></tr>
<tr><td colspan="2">Förderprogramm zur Weiterqualifizierung von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen der Lehrämter an Gymnasien und Realschulen</td><td>13</td></tr>
<tr><td colspan="2">GHR 300 (Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen)</td><td>Niedersachsen</td><td>4</td><td>4</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inklusive Schule NRW</td><td rowspan="2">Nordrhein-Westfalen</td><td>6</td><td rowspan="2">11</td></tr>
<tr><td colspan="2">Förderprogramm zur Umsetzung der Lehrerausbildungsreform aus dem Jahr 2009</td><td>5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gesamt</td><td></td><td></td><td>87</td></tr>
</table>

3.3.1 Programmausschreibungen

Als förderungswürdige Handlungsbereiche wurden in einer Bund-Länder-Vereinbarung, welche die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ begründete, folgende Themen formuliert:

- Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung an den Hochschulen,
- Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung,

27 Die Internetpräsenzen der insgesamt 87 Projekte werden hier nicht im Einzelnen nachgewiesen, da dies zum einen den Umfang der Fußnoten explodieren ließe, es zum anderen bei den vorzunehmenden Bewertungen nicht um positive oder negative Markierungen einzelner Projekte geht, sondern um die Identifizierung von Trends.

- Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Lehramtsstudierenden,
- Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion,
- Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften sowie
- Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung von lehramtsbezogenen Studienleistungen und Abschlüssen und damit der gleichberechtigte Zugang zum Vorbereitungs- und Schuldienst.[28]

Diese Themenpalette ist recht umfangreich, woraus sich schließen lässt, dass auch die bearbeitungsbedürftigen Problemlagen recht weiträumig verortet werden.

Neben diesem Bund-Länder-Programm gibt es die oben erwähnten Länderprogramme zur Entwicklung der Lehrbildung. Diese formulieren explizit bzw. implizit die folgenden Problemanzeigen:

■ Baden-Württemberg: Das Förderprogramm *„Lehrerbildung in Baden-Württemberg"* (2015–2020) baut auf der Erkenntnis auf, dass sich Lehramtsstudenten mit ihrem im Studium erworbenen Professionswissen nicht ausreichend auf die Anforderungen des Berufsalltages vorbereitet fühlen. Dies wurde durch eine Reihe von Befragungen untermauert. Das führte zu der Einschätzung, zur Stärkung der Professionsbezogenheit bedürfe es einer Stärkung der Institutionen, welche die Lehrerausbildung an den Hochschulen durchführen (MWFK BW 2015: 1). Daher zielt die Förderlinie 2 „Leuchttürme der Lehrerbildung ausbauen" auf eine stärkere Professionsbezogenheit des Lehramtsstudiums.[29] Vorausgegangen war dem Förderprogramm eine Reform des Lehramtsstudiums im Jahre 2013, das eine Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf das Bachelor/Master-System, eine einheitliche Regelstudienzeit von zehn Semestern und eine Erhöhung des Anteils der Fachdidaktik zur Folge hatte. Das Förderprogramm zielt darauf ab, die Neuerungen, die sich daraus ergeben, für die Lehramtsausbildung nun besser nutzbar zu machen.

28 https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf (27.12.2016)

29 In Förderlinie 1 werden Hochschulen unterstützt, die in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung bereits bedacht wurden: Sie sollen befähigt werden, die dort geförderten Projekte weiter auszubauen.

- Niedersachsen: Das Förderprogramm *„GHR 300“*[30] (seit 2014) nimmt Bezug auf Struktur und Inhalte des Masterstudiums. Die polyvalenten 2-Fach-Bachelorstudiengänge in Niedersachsen sind wissenschaftlich ausgerichtet und erlauben den Wechsel in ein anderes Studienfeld. Ein Berufsfeldbezug wird dagegen im Bachelorstudium nur sehr bedingt hergestellt. Die Bedeutung des Masterstudiums liegt daher in der Vermittlung von pädagogischem und fachdidaktischem Wissen und der Herstellung eines Berufsfeldbezuges (MWK 2014b).
- Nordrhein-Westfalen I: Den Gegenstand des Förderprogramms *„Inklusive Schule NRW“* (2013–2018) bilden die Anforderungen, welche sich aus der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen ergeben. Ziel dieser Konvention ist die Förderung des gemeinsamen Lernens von Schülern mit und ohne Behinderungen. Das setzt Nordrhein-Westfalen mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz um. Die Landesregierung geht davon aus, dass das gemeinsame Lernen bis zum Jahre 2017 einen Anteil von etwa 50 Prozent erreichen wird (MSW 2015: 17). Daraus erwachse die Notwendigkeit, inklusive Schulplätze und die personellen Voraussetzungen dafür zu schaffen. Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf soll grundsätzlich immer ein Platz an einer allgemeinen Schule angeboten werden. Zugleich sollen Eltern auch weiter Förderschulen wählen können. Das Angebot an Förderschulen jedoch werde mit der Aufstockung der inklusiven Plätze an allgemeinen Schulen abnehmen.
- Nordrhein-Westfalen II: Die Lösung der Probleme, welche sich aus dem Nebeneinander von Bachelor-/Master- sowie Staatsexamensstudiengängen ergeben, hat das Lehrerausbildungsgesetz aus dem Jahre 2009 zum Ziel. Darüber hinaus sollen Reformen angestoßen werden, die sich aus dem Bologna-Prozess und entsprechenden Anforderungen der KMK ergeben. Dazu wurde ein *„Förderprogramm zur Umsetzung der Lehrerausbildungsreform aus dem Jahr 2009“* (seit 2010) aufgelegt (MSW 2013a).

Bayern hat zwei Förderprogramme laufen, die sehr spezifische Probleme adressieren:

- Das *„Förderprogramm zur Weiterqualifizierung von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen der Lehrämter an Gymnasien und Realschulen“* (2015–2017) rückt eine mögliche Änderung des Berufswunsches von

30 „Neustrukturierung der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen“; 300 = Anzahl der Kreditpunkte, die bis zum Abschluss des Master of Education im gesamten Studium erworben werden müssen

Lehramtsstudierenden in den Mittelpunkt. Dabei bezieht es ausdrücklich zwei Möglichkeiten ein, wie es zu dieser Umorientierung kommen kann: den persönlichen Wunsch nach einem Wechsel sowie ungünstige Beschäftigungschancen nach Beendigung des Studiums (BSMBK 2015). Zwei Gründe führten zur Auflegung des Programms: zum einen das Ansteigen der Absolventenzahlen für einige Schularten und -fächer (bei gleichzeitigem Absolventenmangel für andere Abschlüsse/Fächer), zum anderen ein praktischer Bedarf an einem „Serviceangebot" für Studierende, die sich im Laufe des Studiums für eine andere Berufsperspektive entscheiden.[31]

■ Das *„Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Verstärkung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung sowie Weiterentwicklung der Lehrerausbildung"* (seit 2006) bezieht sich ausschließlich auf bereits im Schuldienst beschäftigte Lehrkräfte und identifiziert zwei bearbeitungsbedürftige Sachverhalte: einerseits den fehlenden Praxisbezug von in der Lehrerbildung aktiven Lehrkräften, andererseits die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Lehrerausbildung. Mit letzterem Anliegen wird nicht zuletzt im Schuldienst beschäftigtes Personal angesprochen, das offen für eine wissenschaftliche Berufsperspektive ist (BSMBK 2006).

Zusammengefasst: Den Programmausschreibungen lassen sich folgende Problemwahrnehmungen seitens der Politik entnehmen – hier in der Reihenfolge ihrer Mehrfachnennungen:

- unzulängliche Verzahnung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft
- unbefriedigende Verankerung der Lehrerbildung an den Hochschulen
- unzulängliche Professionsbezogenheit und mangelnder Berufsfeldbezug des Lehramtsstudiums
- entwicklungsbedürftige Forschung und Nachwuchsförderung
- Herausforderung Heterogenität
- Herausforderung Inklusion
- ungenügende oder nicht vorhandene Verflechtung der drei Phasen der Lehrerbildung
- erschwerte Mobilität von Lehramtsstudierenden (und Lehrer_innen)
- nötige Qualifizierung von Lehramtsabsolvent_innen für andere Berufsfelder.

31 Mdl. Mitteilung Prüfungsamt Kultusministerium Bayern, 16.11.2016.

3.3.2 Projekte

Nimmt man nun die bewilligten Projekte – also die praktischen Konkretisierungen der Programmausschreibungen – in den Blick, so lassen sich ebenfalls Abstufungen zwischen der Präsenz bestimmter Themen erkennen. Wenngleich diese Präsenz im Einzelfall auch institutionellen Schwerpunkten und individuellen Vorlieben geschuldet sein mag, wird man angesichts der Vielzahl der Projekte – 87 – doch eines annehmen dürfen: Darin bildet sich zumindest tendenziell ab, welche Hierarchie der Problemwahrnehmungen in der Lehrerbildungspraxis vorherrscht. Aus den Projekten lassen sich gemäß dem quantitativen Vorkommen der adressierten Probleme vier Gruppen von „Häufigste Themen“ bis „Weitere Themen“ bilden:[32]

Häufigste Themen – Inklusion, Heterogenität und Integration:

- Am häufigsten wird in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung das Problem der ungenügenden Verankerung der Themen Inklusion und Heterogenität an den Hochschulen bearbeitet. Diese Themen stehen im Fokus von 34 (von 49) Projekten des Bundesprogramms: Sie zum Projektgegenstand zu machen wird entweder damit begründet, dass die Themen noch zu wenig in der Hochschule behandelt werden und/oder neue Anforderungen in der Schule mit einer immer heterogeneren Schülerschaft auf dieLehrkräfte zukommen.
- Im baden-württembergischen Landesprogramm wird das Thema in sechs (von neun) Projekten bearbeitet.
- Lern- und Entwicklungsstörungen sind in NRW Thema des Programms „Inklusive Schule NRW“.

Häufige Themen – Verzahnung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften; Theorie-Praxis-Verflechtung; Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung:

- Sowohl fehlende Verzahnung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften als auch die mangelnde Theorie-Praxis-Verflechtung resp. eine ungenügende Vorbereitung auf die Praxis werden in 23 von 49 Projekten der Qualitätsoffensive als bearbeitungsbedürftige Probleme festgestellt.

32 Zu beachten ist dabei, dass in manchen Projekten als Ziel formuliert ist, was in anderen als Instrument eingesetzt wird. Daher tauchen einige Themen in einigen Projekten nur in den Umsetzungsdetails auf, werden hier also nicht als Projektthemen erfasst.

- Das Problem der ungenügenden Verflechtung zwischen Theorie und Praxis im speziellen wird an sieben Hochschulen des Bund-Länder-Programms durch das Einrichten neuer Veranstaltungsformate bearbeitet. Daneben ist es unter dem Titel „Stärkung des Berufsfeldbezuges“ Gegenstand von vier (von auch insgesamt vier) niedersächsischen Landesprogrammmaßnahmen und einer von elf Maßnahmen in NRW; in Bayern ermöglicht ein Förderprogramm Abordnungen und Teilabordnungen von Lehrkräften, die im bayerischen Schuldienst beschäftigt sind, zur Übernahme von Dozententätigkeiten in der universitären Lehrerausbildung.
- Unter den Landesprogrammen nennt „Lehrerbildung in Baden-Württemberg“ die Verzahnung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften explizit.
- Die Gründung einer School of Education bzw. eines Zentrums für Lehrerbildung oder deren Aus- und Umbau wird in acht Qualitätsoffensive-Projekten als Mittel zur besseren Verankerung der Lehrerbildung an der jeweiligen Hochschule verfolgt, z. T. als Querschnittsmaßnahme. Im NRW-Programm zur Lehrerbildungsreform sind Zentren für Lehrerbildung Gegenstand einer von fünf Maßnahmen, in Baden-Württemberg eine Querschnittsmaßnahme.
- In 22 der 49 Bundesprojekte finden sich Akzentuierungen hinsichtlich einer inhaltlich phasenübergreifenden Lehrerbildung. In den Landesprogrammen ist dies kein Thema.

Auch vorkommende Themen – Forschungs- und Nachwuchsförderung; Studierendengewinnung und Studienerfolgssteigerung; Erhöhung der Mobilität von Lehramtsstudierenden:

- Elf Hochschulen betreiben im Rahmen der Qualitätsoffensive die Einrichtung neuer Strukturen der Forschungs- und Nachwuchsförderung. Im Rahmen der bayerischen Programmförderung wird dieses Thema an potenziell 14 lehrerausbildenden Hochschulen bearbeitet.
- Acht Projekte der Qualitätsoffensive beziehen die Rekrutierung von Studieninteressierten und die Erhöhung der Studierendenzahl sowie die Verminderung der Abbruchquoten als integrale Projektmaßnahmen ein.
- Die Erhöhung der Mobilität von Lehramtsstudierenden ist in vier Projekten der Qualitätsoffensive als zu behandelnder Problembereich identifizierbar.

Weitere Themen sind jeweils einmal Gegenstand der Projekte des Bundes- und der Länderprogramme: Ausbau der Fachdidaktik, Stärkung der MINT-Fächer, Sonderpädagogik und Musiklehrerbildung, Stärkung der Medienkompetenz, Reform des Vorbereitungsdienstes, Studienzeitverlängerung,[33] Zusatzqualifikationen für Lehramtsstudierende für beruflichen Einsatz jenseits des Lehramts.

Tafel 15: Präsenz der Themen in den Lehrerbildungs-Förderprogrammprojekten

Themen	Programme	Qualitätsoffensive	Ba-Wü	Bayern	Niedersachsen	NRW	Gesamt
Häufigste Themen	Inklusion, Heterogenität und Integration	34	6			1	41
Häufige Themen	Verzahnung Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Theorie-Praxis-Verflechtung	30	1	1 (an bis zu 14 Hochschulen)	5	1	38
	Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung	22			1		23
Auch vorkommende Themen	Forschungs- und Nachwuchsförderung	11		1 (an bis zu 14 Hochschulen)			12
	Rekrutierung von Studieninteressierten und Verminderung der Abbruchquoten	8					8
	Mobilität der Studierenden	4					4
Weitere Themen	Ausbau der Fachdidaktik					1	8
	Stärkung der MINT-Fächer		1				
	Sonderpädagogik					1	
	Musiklehrerbildung		1				
	Stärkung der Medienkompetenz		1				
	Reform des Vorbereitungsdienstes					1	
	Studienzeitverlängerung für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschullehrämter					1	
	Zusatzqualifikationen für Lehramtsstudierende für beruflichen Einsatz jenseits des Lehramts			1 (an 13 Hochschulen)			

33 Die Studienzeiten für die Lehrämter Grundschule sowie Haupt-, Real- und Gesamtschule wurden in NRW verlängert. Der bildungswissenschaftliche Anteil wurde erhöht, sonderpädagogische Module hinzugefügt und das Studium stärker an die KMK-Standards angepasst.

3.3.3 Zusammenfassung

Unterstellt man, dass die verschiedenen Programmausschreibungen des Bundes und der Länder zugleich Problemwahrnehmungen seitens der Politik transportieren, dann stehen im Fokus dieser Wahrnehmungen folgende Themen, die unmittelbar die *inhaltliche Qualität* der Lehrerbildung betreffen:

- unzulängliche Verzahnung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft
- unzulängliche Professionsbezogenheit und mangelnder Berufsfeldbezug des Lehramtsstudiums
- Herausforderung Heterogenität
- Herausforderung Inklusion

Vorrangig die *Strukturqualität* der Lehrerbildung adressieren folgende Themen:

- unbefriedigende Verankerung der Lehrerbildung an den Hochschulen
- ungenügende oder nicht vorhandene Verflechtung der drei Phasen der Lehrerbildung

Weitere Aspekte, die als bearbeitungsbedürftig gelten, sind:

- erschwerte bundesweite Mobilität von Lehramtsstudierenden
- entwicklungsbedürftige Forschung und Nachwuchsförderung

Die in den bewilligten Förderprojekten am häufigsten adressierten Themenkomplexe sind einerseits inklusives Lernen, Heterogenität und Integration, andererseits die Stärkung der Professionsbezogenheit der Lehramtsstudierenden. Für Letztere stehen die Themen „Verzahnung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften“ sowie „Theorie-Praxis-Verflechtung“.

Die Projekte zielen auf Strukturveränderungen und die Entwicklung von Studieninhalten. Allerdings vermeiden sie konkrete Zieldefinitionen eher – etwa „Verringerung der Abbruchquote durch …“ oder „Erhöhung der Studierendenzahl durch …“ oder „Steigerung der Zufriedenheit durch …“. Insgesamt lassen sich die Projektinhalte in drei Dimensionen differenzieren, wobei in mehreren Projekten mehr als eine dieser Dimensionen thematisiert wird, wenn etwa sowohl Strukturveränderungen als auch neue Inhalte implementiert werden sollen:

- neue oder zu verändernde Strukturen (Netzwerke, Kooperationen etc.)

- neue Inhalte (Heterogenität, E-Learning etc.) und/oder
- Veränderungen bei bisherigen Ergebnissen der Lehrerbildung (Reduzierung von Studienabbrüchen, Revidieren des Lehrermangels etc.)

Alle in den Programmausschreibungen als förderungswürdig genannten Handlungsbereiche werden auch durch die Hochschulen als Problemfelder klassifiziert, wobei an vielen Standorten nicht nur ein Problemfeld, sondern mehrere adressiert werden. Darüber hinaus beziehen sich acht Projekte der Qualitätsoffensive auf die Rekrutierung von Studieninteressierten und Erhöhung der Studierendenzahl sowie die Verminderung der Abbruchquoten als integrale Projektmaßnahmen, obwohl diese Punkte in der Ausschreibung nicht ausdrücklich als förderungswürdige Handlungsbereiche benannt worden waren.

Werden nun die qualitätsbezogenen Themen der Programmausschreibungen und der bewilligten Projekten, die sich (auch) auf die erste Phase der Lehrerbildung beziehen, gegenübergestellt, so ergibt sich das Bild in Tafel 16.

Tafel 16: Vergleich der adressierten Qualitätsthemen in Förderprogrammen und bewilligten Projekten

Förderprogramm-ausschreibungen	bewilligte Förderprojekte	Zahl der Projekte
Herausforderungen Heterogenität und Inklusion	Inklusion, Heterogenität und Integration	41
Verzahnung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft; Professionsbezogenheit und Berufsfeldbezug	Verzahnung Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften; Theorie-Praxis-Verflechtung	28
Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung	Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung	23
Verankerung der Lehrerbildung an den Hochschulen	Gründung School of Education bzw. Zentrum für Lehrerbildung oder deren Aus- und Umbau	10
	Verminderung der Abbruchquoten	8

Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit anderen Erfassungen zentraler Themen der Lehrerbildung. In Tafel 17 werden dazu die sechs Ziele der Qualitätsoffensive mit Ergebnissen des Monitors Lehrerbildung kontrastiert.

Tafel 17: Aktuelle Themenschwerpunkte der Lehrerbildungsreformen im Vergleich

Monitor Lehrerbildung (seit 2012, 9 Themen)[1]	**Qualitätsoffensive Lehrerbildung** (seit 2013, 6 Ziele – zzgl. 16 Fördergegenstände)[2]	**Expertenmeinung** (Interviews mit Vertreter_innen von KMK, HRK und Universitäten zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen des Monitors Lehrerbildung)[3]
Ein- und Umstiegsmöglichkeiten (Rekrutierung, Eignung)		Ein- und Umstiegsmöglichkeiten (strategische Rekrutierung, studienbegleitende Eignungsabklärung)
Studienverlauf (erfolgsfördernde Struktur, Lehramtstypen, Kombinationsmöglichkeiten, gestufte Struktur)	Profilierung und Optimierung der Strukturen	
Studieninhalte (Professionsorientierung, Balance Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften)	Verbesserung der professionsbezogenen Beratung und Begleitung der Studierenden Fortentwicklung Fachlichkeit, Didaktik, Bildungswissenschaften	Studieninhalte (Verzahnung Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Verankerung Inklusion und Heterogenität)
Praxisbezug (Vorbereitung auf Vorbereitungsdienst und Berufsleben, Praktika/Praxissemester)	Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs	Praxisbezug (Betreuung während der Praxisphasen, Verzahnung Theorie – Praxis, Praxisphasen in Curricula)
Mobilität (zwischen Bundesländern, Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen/Abschlüssen, Auslandsaufenthalte)	Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung von Leistungen/Abschlüssen, gleichberechtigter Zugang/Einstellung	
Kohärenz und Verzahnung der Phasen (Kooperationsvereinbarungen, Beratungsangebote für Studierende)		Kohärenz und Verzahnung der Phasen (strukturierte Kooperation)
Einbettung in das Hochschul- und Landesprofil (Zielvereinbarungen, Landesprogramme, Leitbild, strategische Ziele, Ansiedlung bei Hochschulleitungen)		Organisatorische Verankerung in der Hochschule (Verantwortung Hochschulleitungen, fester Platz innerhalb der Hochschule)
Klare Verantwortungsstrukturen (gesetzliche Vorgaben, Zentralisierung, ZfL, Evaluierung)		
Förderung Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs (Einsatz Praxisvertreter, Promotionsprogramme, Personalentwicklung, Berufungsvoraussetzungen)		Forschungs- und Nachwuchsförderung (Forschungsorientierung, Nachwuchsdefizite Fachdidaktik)
Sonderpublikation zu Inklusion	Fortentwicklung in Bezug auf Anforderungen der Heterogenität und Inklusion	Inklusion/Heterogenität bei Studieninhalten erwähnt
Auslandserfahrung bei Mobilität erwähnt		Internationalisierung (Auslandserfahrungen)

1) http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/index.html (18.11.2016). 2) Bund-Länder-Programm 2013: § 1, Bekanntmachung 2014: Pkt. 1.1. 3) Brinkmann/Rischke/Müller (2016b: 8–13)

Auffällig indes ist in den Förderprogrammen die durchgehende Abwesenheit zweier Themen: digitale Bildung und Internationalisierung. Zur digitalen – genauer: digital unterstützten – Bildung ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass es Gründe gäbe, sie zu forcieren: Eine jüngst vorgelegte Studie zur Hochschulbildung im digitalen Zeitalter hatte ergeben, dass Lehramtsstudierende in allen ermittelten Dimensionen der digitalen Mediennutzung auf dem letzten bzw. vorletzten Platz landen. Sie wiesen damit im Vergleich zu anderen Studierenden „die geringste Nutzung und Motivation in Bezug auf das digitale Lernen auf" (Schmid et al. 2017: 38 f.). Immerhin aber fungieren in sechs Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Aufbau von onlinebasierten Lernplattformen zum Austausch oder zur virtuellen Unterrichtshospitation als Umsetzungsinstrumente.

Jenseits der Förderprogramme wird zudem kritisch angemerkt, dass es Themen gebe, die kaum Gegenstand der universitären Ausbildung seien: Ganztagsschulen (vgl. Speck 2012; CHE o. J. [2017]), Kooperationen in Bildungsnetzwerken, inklusive Bildung (Lernen/Sprache/Verhalten, Inklusion als Querschnittsthema, Praktika in inklusiv arbeitenden Schulen) oder interkulturelle Erziehung einschließlich Deutsch als Zweitsprache („In nur sechs Bundesländern lernen alle angehenden Lehrkräfte systematisch den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt", Morris-Lange/Wagner/Altinay 2017: 4). Auch Bildungsstandards und Kompetenzorientierung seien zwar in die Module der universitären Ausbildung eingeflossen, würden jedoch nicht klientelbezogen vermittelt und seien damit nicht anwendbar (Erdsiek-Rave 2012: 10).

4. Instrumente der Qualitätsentwicklung

An Instrumenten der Qualitätsentwicklung einschließlich der Qualitätsbewertung herrscht nicht direkt ein Mangel. Manche davon werden direkt als solche annonciert, andere – wie die empirische Forschung zur Lehrerbildung, etwa zu Studienverläufen – stellen faktische QE-Instrumente dar. Einige sind übergreifend einsetzbare Instrument, die für die Lehrerbildung adaptiert werden:

- (Re-)Akkreditierung
- standortbezogene und -übergreifende Evaluation
- Qualitätsberichtswesen
- Formulierung strategischer Ziele auf Basis von Stärken-Schwächen-Analysen
- Qualitätsmanagementkonferenzen und integrierte QM-Systeme
- Informationsplattformen
- Kompetenznetzwerke

Weitere Instrumente sind lehrerbildungsspezifisch:

- Lehrerbildung als Thema der Landeshochschulentwicklungsplanung
- Lehrerbildung als verpflichtender Bestandteil in Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule
- explizite Verankerung der Lehrerbildung im Hochschulprofil
- direkte Zuordnung der Lehrerbildung zur Hochschulleitungsebene

Im Folgenden werden die dominierenden und prägenden QE-Instrumente verhandelt: Rahmenvorgaben, Standards und landesspezifische Regelungen (nachfolgend 4.1); Bewertungsinstrumente, dabei bedeutsam vor allem die Akkreditierung und Evaluation (4.2); lehrerbildungsbezogene Förderprogramme von Bund und Ländern, die oben schon hinsichtlich der ihnen zu entnehmenden Problemdefinitionen ausgewertet worden waren,[1] nun aber hinsichtlich ihrer Problembearbeitungen betrachtet werden (4.3); die Zentren für Lehrerbildung als Versuch einer strukturellen Antwort auf die strukturell verfestigten Probleme der Lehrerbildung (4.4). Schließlich werden einige spezifische Anliegen in Augenschein genommen, die entweder

1 3.3 Problemdefinitionen laufender Förderprogramme

selbst Qualitätsentwicklungsinstrumente darstellen (Zulassungsverfahren und Eignungsabklärungen) oder über die zuvor verhandelten QE-Instrumente hinaus spezieller Bearbeitungsformen bedürfen (Qualitätsentwicklung der Lehre, Studienerfolgssicherung, Diversität, Internationalisierung des Lehramtsstudiums) (4.5).

4.1 Rahmenvorgaben, Standards und landesspezifische Regelungen

Entsprechend der föderalen Struktur der Bundesrepublik, insbesondere der Kulturhoheit der Länder, liegt die Zuständigkeit für den Bildungsbereich bei den Bundesländern. Dementsprechend erfolgen gesetzliche und untergesetzliche Regelungen für die Lehrerbildung auf Landesebene (unten 4.1.3). Um die sich daraus auch ergebenden Probleme zu minimieren, bemüht sich die Kultusministerkonferenz um – häufig schwierige – Einigungen zwischen den Ländern. Die entsprechenden Beschlüsse müssen nach dem Einstimmigkeitsprinzip gefasst werden, und da sie üblicherweise nicht in Staatsverträge einfließen, haben sie den Rechtscharakter von Empfehlungen (unten 4.1.1 und 4.1.2). Neben diesen Vorgaben sind schließlich auch die formalen und inhaltlichen Grundsätze für die Akkreditierung lehrerbildender Studiengänge relevant.[2]

Tafel 18: Formale, inhaltliche und landesspezifische Vorgaben für die erste Phase der Lehrerbildung

formale Vorgaben	inhaltliche Vorgaben	landesspezifische Vorgaben, z. B.:
ländergemeinsame Strukturvorgaben, Rahmenvorgaben Leistungspunktsysteme und Modularisierung	Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften	Lehrerbildungsgesetze
		Landeshochschulgesetze
Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse	ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für Fachwissenschaften/Fachdidaktik	Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter und Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in Niedersachsen
Eckpunkte für die Studienstruktur in Studiengängen mit Katholischer oder Evangelischer Theologie/Religion	Quedlinburger Beschluss über die gegenseitige Anerkennung von lehramtsqualifizierenden Bachelor- und Masterabschlüssen	Empfehlungen zur Lehrerbildung in NRW
		Definition der Schulaufgaben in Schulgesetzen

2 dazu unten 4.2.1 Akkreditierung

4.1.1 KMK-Vorgaben auf formaler Ebene

Auf formaler Ebene müssen die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ vom 10.10.2003 i. d. F. vom 4.2.2010 der KMK berücksichtigt werden (KMK 2010). In diesen sind „Besondere Regelungen für Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“, formuliert:

- Zum einen wird darauf verwiesen, dass lehrerbildende Masterstudiengänge ein lehramtsbezogenes Profil aufweisen müssen, das in der Akkreditierung festzustellen ist. Die Abschlussbezeichnungen für lehrerbildende Studiengänge sind festgelegt als Bachelor of Education und Master of Education.
- Zum anderen wird verwiesen auf einen Beschluss der KMK von 2005 zu „Eckpunkte(n) für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ (auch „Quedlinburger Beschluss“ genannt). In diesem ist formuliert, dass Abschlüsse von lehrerbildenden Studiengängen im Bachelor und/oder Master von der KMK anerkannt werden, wenn ein „integratives Studium an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften in der Bachelorphase sowie in der Masterphase“ erfolgt (KMK 2005a: 3). Des Weiteren müssen schulpraktische Übungen bereits im Bachelor verankert sein.

Zudem wird von der KMK die Erwartung formuliert, dass alle lehrerbildenden Studiengänge modularisiert, die Module an den ländergemeinsamen Standards ausgerichtet und diese begleitend evaluiert werden. Die lehrerbildenden Bachelor- und Masterstudiengänge sind zu akkreditieren. An der Akkreditierung wirkt, „zur Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung, ein Vertreter der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde … mit; die Akkreditierung des jeweiligen Studiengangs bedarf seiner Zustimmung“ (ebd.).

In den „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ wird der Begriff „Modul“ als thematisch und zeitlich abgerundete Einheit definiert, die zur Reduzierung der Prüfungsbelastung mit nur einer Modulprüfung abgeschlossen werde. Dabei müsse die Anerkennung von Modulen bei Hochschul- und Studiengangswechsel den Regeln der Lissabon-Konvention entsprechen. Zudem sind pro Semester 30 zu erreichende Leistungspunkte vorgesehen.

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, in einer ersten Fassung von der KMK 2005 beschlossen, formulierte einen Rahmen, „um vergleichbare und kompatible Hochschulabschlüsse … zu

entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“ (KMK 2005b: 2). In der 2017 verabschiedeten Neufassung wird vermerkt, dass die Staatsprüfungen im Grundsatz der zweiten Studienstufe, also dem Master, zugeordnet sind. Für die Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe bzw. Sekundarstufe I können die Staatsprüfungen allerdings auch der ersten Studienstufe (Bachelor nach sechs Semestern) zugeordnet werden (KMK 2017: 13).

In den Eckpunkten für die Studienstruktur in Studiengängen mit Katholischer oder Evangelischer Theologie/Religion (Beschluss der KMK vom 13.12.2007) ist festgelegt, dass an der Akkreditierung jeweils ein Vertreter der Kirche mitwirkt und die Akkreditierung dessen Zustimmung bedarf (KMK 2007: 2). Dies betrifft auch religionspädagogische Studiengänge.

Der „Quedlinburger Beschluss“ zur gegenseitigen Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen der KMK von 2005 hatte zudem vier Grundsätze formuliert, die sich sowohl an die lehrerbildenden Einrichtungen als auch an die Bildungspolitik richteten:

- Erhöhung des Anteils an schulpraktischen Studien
- Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften
- wechselseitige Anerkennung zwischen den Ländern
- integratives Studium von mindestens zwei Fachwissenschaften und von Bildungswissenschaften im Bachelor- wie im Masterstudium (mögliche Ausnahmen: Kunst und Musik) (KMK 2005a: 2)

4.1.2 KMK-Vorgaben auf inhaltlicher Ebene

In dem KMK-Beschluss „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ von 2004/2014 ist formuliert, dass zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung die Einführung von Standards und deren Überprüfung notwendig sei. „Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen“ (KMK 2014: 2). In diesen Standards werden vier Kompetenzbereiche und Anforderungen formuliert, die das Handeln von Lehrkräften bestimmen und aus denen sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis ergeben:

- *Kompetenzbereich Unterrichten:* Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

- *Kompetenzbereich Erziehen:* Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.
- *Kompetenzbereich Beurteilen:* Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus.
- *Kompetenzbereich Innovieren:* Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und und beteiligen sich an der Schulentwicklung (KMK 2014: 13).

Tafel 19: KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften

Kategorie	Inhaltliche Bestimmungen	
Curriculare Schwerpunkte in den Bildungswissenschaften	• Bildung und Erziehung • Beruf und Rolle des Lehrers (Professionalität, Konfliktsituationen) • Didaktik und Methodik • Lernen, Entwicklung und Sozialisation (Lernprozesse auch außerhalb von Schule) • Leistungs- und Lernmotivation • Differenzierung, Integration und Förderung	• Diagnostik, Beurteilung und Beratung • Kommunikation • Medienbildung • Schulentwicklung (Strukturen des Bildungssystems) • Bildungsforschung • didaktisch-methodische Ansätze der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung
Ansätze für die **Vermittlung** bildungswissenschaftlicher Inhalte	• Situationsansatz • Fall- und Praxisorientierung • Problemlösestrategien • Projektorganisation des Lernens	• biografisch-reflexive Ansätze • Kontextorientierung • Phänomenorientierung • Forschungsorientierung
Förderung der Kompetenzen durch	• Beispiele, Rollenspiele und Unterrichtssimulationen, Darstellung komplexer Schul- und Unterrichtssituationen, persönliche Erprobung und anschließende Reflexion theoretischer Konzepte in Übungssituationen (Rollenspiel, Unterrichtssimulation)	• Analyse eigener biografischer Lernerfahrungen durch theoretische Konzepte, Hospitation und gemeinsame Reflexion • Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden • Kooperation der Ausbilder in erster und zweiter Phase

Quelle: KMK (2014: 3 f.)

Eine weitere inhaltliche Vorgabe ergibt sich aus dem KMK-Beschluss „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.9.2015): „Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für lehrerbildende Studiengänge leiten sich aus den Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften ab, sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten

und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss“ (KMK 2016b: 3).

Durch sog. Fachprofile wird hier ein Rahmen der inhaltlichen Anforderungen für das Fachstudium beschrieben. Fachprofile umfassen die Beschreibung der im Studium zu erreichenden Kompetenzen sowie die dazu notwendigen einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte. Länder und Universitäten können innerhalb dieses Rahmens weitere Schwerpunkte, Differenzierungen und zusätzliche Anforderungen festlegen (KMK 2016b: 2). Generell, d. h. über alle Fachprofile hinweg, werden sie wie folgt beschrieben:

- „Einführungen in das Studienfach gehören in das Curriculum jedes Studienfachs.
- Die Gliederungen der Studieninhalte in einzelne Bereiche sind nicht als Abgrenzungen oder Gliederung in einzelne Lehrveranstaltungen zu verstehen. Die Zuordnung von Inhalten zu Veranstaltungen ist in Studienplänen zu treffen. Teilweise dürften hier Differenzierungen nach Lehrämtern und Schulformen sinnvoll sein.“
- „Die Umsetzung der inhaltlichen Vorgaben in Studienpläne und Lehrveranstaltungen bedeutet nicht, dass durchgängig eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen anzubieten sind. Zwar erfordern das ‚Zwei-Fach-Studium‘ und die spezifischen Anforderungen, die die Schule stellt, dass gewisse Teile des lehramtsbezogenen Studiums auf dieses Studienziel hin konzipiert werden müssen, also ein Lehramtsstudium sui generis bilden. Dies betrifft aber nicht das gesamte Studium: Es ist davon auszugehen, dass – von Fach zu Fach unterschiedlich – größere Bereiche des lehramtsbezogenen fachwissenschaftlichen Lehrangebots Teil des Studienangebotes eines Faches insgesamt sind. Dies muss allerdings von den Universitäten im Einzelnen ausgewiesen werden“ (KMK 2016b: 5.).

Die Standards für die Bildungswissenschaften und die Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sollen „eine Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen bilden“ (KMK 2016b: 2).

Tafel 20: KMK: Inhaltliche Anforderungen für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung

Fach- und fachrichtungsbezogene Kompetenzen, die Lehramtsstudierende bei Abschluss ihres Studiums vorweisen sollen:

1. Über **anschlussfähiges Fachwissen** verfügen Studienabsolvent_innen, wenn Folgendes erfüllt ist:
   - „verfügen aufgrund ihres Überblickswissens (Orientierungswissen) über den Zugang zu den aktuellen grundlegenden Fragestellungen ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen;
   - haben ein solides und strukturiertes Fachwissen (Verfügungswissen) zu den grundlegenden Gebieten ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen erworben; sie können darauf zurückgreifen und dieses Fachwissen ausbauen;
   - können reflektiertes Wissen über ihre Fächer bzw. Fachrichtungen (Metawissen) einsetzen und auf wichtige ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte zurückgreifen. In den beruflichen Fachrichtungen werden diese durch reflektierte Erfahrungen aus der Berufspraxis ergänzt;
   - können sich aufgrund ihres Einblicks in andere Disziplinen weiteres Fachwissen erschließen und damit fach- bzw. fachrichtungsübergreifende Qualifikationen entwickeln".

2. Über **Erkenntnis- und Arbeitsmethoden** der Fächer verfügen Studienabsolvent_innen, wenn Folgendes erfüllt ist:
   - „sind mit den Erkenntnis- und Arbeitsmethoden und Medien ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen vertraut;
   - sind in der Lage, diese Methoden und Medien in zentralen Bereichen ihrer Fächer bzw. Fachrichtungen adressaten- und sachgerecht anzuwenden".

3. Über **anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen** verfügen Studienabsolvent_innen, wenn Folgendes erfüllt ist:
   - „haben ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze und können fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren;
   - sind in der Lage, komplexe Sachverhalte adressatengerecht, auch in einfacher Sprache, darzustellen;
   - kennen und nutzen Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über das Lernen in ihren Fächern bzw. Fachrichtungen;
   - kennen die Grundlagen fach- bzw. fachrichtungs- und anforderungsgerechter Leistungsbeurteilung;
   - haben fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die den Lernerfolg fördern oder hemmen können, und darüber, wie daraus Lernumgebungen differenziert zu gestalten sind".

Quelle: KMK (2015: 4 f.)

Eine 2014 publizierte Studie war der Frage nachgegangen, inwiefern die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung an den Hochschulen nach zehn Jahren berücksichtigt werden. Mit der Einschränkung, dass die gewählte Methode der Dokumentenanalyse von Studienordnungen, Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen[3] – die teils

3 Untersucht für jeweils eine Hochschule pro Bundesland, also 16 Hochschulen.

sehr abstrakt formuliert seien – keine Aussagen über die tatsächlich implementierten Curricula zuließen, werden folgende Ergebnisse mitgeteilt:

- Die KMK-Standards seien nicht flächendeckend umgesetzt, sodass eine weiter bestehende Heterogenität der Lehramtsausbildung und keine einheitliche Wissensbasis oder vergleichbare Kompetenzen der Studierenden konstatiert werden müssten. Das Kriterium der länderübergreifenden Gültigkeit der Standards werde bisher nicht eingehalten.
- Zwischen den vier Bereichen Unterrichten, Erziehen, Innovieren und Beurteilen ließen sich keine Unterschiede im Ausmaß ihrer Berücksichtigung feststellen. Im Bereich *Unterrichten* liege der Fokus der Curricula auf *Didaktik und Unterrichtsplanung,* im Bereich *Innovieren* auf dem Thema *Ziele der Schulentwicklung*, selten hingegen auf *Belastungs- und Stressforschung*. Im Bereich *Beurteilen* werde auf das Thema *individuelle Lernvoraussetzungen* fokussiert. Im Bereich *Erziehen* kämen selten die Themen *Werte und Normen* sowie *selbstbestimmtes Handeln* vor (Hohenstein et al. 2015: 205).

4.1.3 Spezifische Regelungen der Länder

Aus der Kulturhoheit der Länder folgt, dass in allen Ländern für den Schulbereich jeweils eine eigene gesetzliche Grundlage existiert. Die darin enthaltene Beschreibung der Aufgaben der Schulen stellt die zentrale Orientierung auch für die Lehrerbildung dar. Die Qualität der Lehrerbildung kann letztlich daran gemessen werden, inwieweit sie einen Beitrag zur Erreichung der dort formulierten Ziele leistet.

Die diesbezüglichen Zielkataloge fallen in einigen Ländern recht umfangreich aus. Geregelt werden meist die Aneignung und Stärkung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen sowohl im Allgemeinen als auch ganz konkret. Das Berliner Schulgesetz z. B. normiert nicht nur, dass den Schüler_innen Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln sei. Es formuliert vielmehr auch den Gesetzesbefehl, hier „ein Höchstmaß“ zu realisieren. Zwar wird die Referenzgröße für dieses Höchstmaß nicht näher bestimmt, sodass das Verfehlen der Norm nicht sanktionsbewehrt sein kann. Doch fällt im Gegenzug die Benennung des Geschichtsbildkorridors, in dem Urteilskraft, Wissen und Können zu vermitteln sind, umso konkreter aus: „Dabei sollen die Antike, das Christentum und die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden“ (Tafel 21).

Tafel 21: Aufgaben der Schule als Maßstab der Lehrerbildung

Beispiel: Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG) vom 26. Januar 2004

§ 1

„Auftrag der Schule ist es, **alle wertvollen Anlagen** der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein **Höchstmaß an Urteilskraft,** gründlichem **Wissen und Können** zu vermitteln. Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der **Demokratie,** des **Friedens,** der **Freiheit,** der **Menschenwürde,** der **Gleichstellung** der Geschlechter und im **Einklang mit Natur** und Umwelt zu gestalten. ...“

§ 3

„... (2) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen,

1. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen sowie ein **aktives soziales Handeln** zu entwickeln,
2. sich **Informationen selbstständig zu verschaffen** und sich ihrer kritisch zu bedienen, eine eigenständige **Meinung zu vertreten** und sich mit den Meinungen anderer vorurteilsfrei auseinanderzusetzen,
3. **aufrichtig und selbstkritisch** zu sein und das als richtig und notwendig Erkannte **selbstbewusst** zu tun,
4. die eigenen Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten sowie musisch-künstlerischen Fähigkeiten zu entfalten und mit Medien sachgerecht, kritisch und produktiv umzugehen,
5. **logisches Denken, Kreativität** und Eigeninitiative zu entwickeln,
6. **Konflikte** zu erkennen, vernünftig und gewaltfrei zu lösen, sie aber auch zu ertragen,
7. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen **Sporttreiben** zu entwickeln.

(3) Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen,

1. die Beziehungen zu anderen Menschen in **Respekt, Gleichberechtigung** und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen **Gerechtigkeit** widerfahren zu lassen,
2. die **Gleichstellung** von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft zu erfahren,
3. die **eigene Kultur sowie andere Kulturen** kennenzulernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen ...,
4. ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in einem **gemeinsamen Europa** wahrzunehmen,
5. die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die **natürlichen** lokalen und globalen **Lebensgrundlagen** zu erkennen, für ihren Schutz Mitverantwortung zu übernehmen und sie für die folgenden Generationen zu erhalten ...,
6. die **Folgen technischer, rechtlicher, politischer und ökonomischer Entwicklungen** abzuschätzen sowie die wachsenden Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels und der internationalen Dimension aller Lebensbezüge zu bewältigen,
7. ihre körperliche, soziale und geistige Entwicklung durch kontinuierliches Sporttreiben und eine **gesunde Lebensführun**g positiv zu gestalten sowie Fairness, Toleranz, Teamgeist und Leistungsbereitschaft zu entwickeln ...“ (Herv. n. i. O.)

Etwas andere Schwerpunktsetzungen als in den Schulgesetzen der meisten Länder finden sich in der Verfassung des Freistaates Bayern. Dort ist der Art. 131 dem Schulwesen gewidmet und verfügt:

> „(1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
> (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt.
> (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.
> (4) Die Mädchen und Buben[4] sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen" (Verfassung Bayern 1998).

Neben Landesverfassungsbestimmungen und Schulgesetzen gibt es detaillierende gesetzliche Regelungen speziell für die Lehrerbildung, z. T. in den Hochschulgesetzen, mehrheitlich – in zehn Bundesländern – aber in gesonderten Lehrerbildungsgesetzen (die wiederum meist alle drei Phasen umfassen). Bestandteile dieser Gesetze sind inhaltliche Anforderungen und Schwerpunktbildungen. Exemplarisch sei hier das Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holsteins angeführt, in dem es heißt:

> „Die Lehrkräftebildung umfasst die Gesamtheit der Lehr- und Lernaktivitäten zum Aufbau, zur Aktualisierung und zur Erweiterung der für die Ausübung des Lehramtes erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie soll Lehrkräfte qualifizieren, die ihnen im Schleswig-Holsteinischen Schulgesetz übertragenen Aufgaben zu erfüllen und die eigenen Kompetenzen hinsichtlich der pädagogischen Arbeit kontinuierlich weiterzuentwickeln, um den Anforderungen einer sich verändernden Schulpraxis auf Dauer gerecht zu werden. Dazu gehören auch Aufgaben im Hinblick auf die Gestaltung der jeweiligen Übergänge zwischen dem Elementar-, Primar- und Sekundarbereich sowie dem beruflichen Bereich" (§ 2 II LehrBG).

4 „und Buben" durch Gesetz vom 20. Februar 1998 eingefügt

Bezüglich der Qualitätssicherung führt das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz aus:

> „Zur Koordinierung und Steuerung der Lehrkräftebildung zwischen den lehrerbildenden Universitäten und den für das Schulwesen und für Hochschulen zuständigen Senatsverwaltungen wird eine Steuerungsgruppe Lehrerbildung gebildet. … Die Steuerungsgruppe Lehrerbildung befasst sich insbesondere mit der Qualität der Studiengänge mit Lehramtsoption und Lehramtsbezug. Sie wertet die durch die Zentren für Lehrerbildung vorgelegten Evaluationsergebnisse aus und beschließt auf dieser Grundlage Maßnahmen zur Optimierung der Studiengänge und des Studienverlaufs" (§ 3 LBiG).

Im Übrigen gelten für die erste Phase der Lehrerbildung grundsätzlich auch die allgemeinen Bestimmungen zur Qualitätssicherung an Hochschulen. Das baden-württembergische Landeshochschulgesetz z. B. bestimmt hier:

> „Zur Sicherung einer hohen Qualität und Leistungsfähigkeit richten die Hochschulen unter der Gesamtverantwortung des Rektorats ein Qualitätsmanagementsystem ein; dieses umfasst auch das Promotionswesen. … Zur Bewertung der Erfüllung der Aufgaben der Hochschulen … sowie bei der Durchsetzung der Chancengleichheit von Frauen und Männern nehmen die Hochschulen regelmäßig Eigenevaluationen vor. Darüber hinaus sind in angemessenen zeitlichen Abständen Fremdevaluationen durchzuführen. Die Durchführung einer Fremdevaluation ist einer externen Evaluationseinrichtung oder einer externen Gutachterkommission zu übertragen. Bei der Evaluation der Lehre sind die Studierenden zu beteiligen" (§ 31 LHG Baden-Württemberg).

Für den Fall, dass die Lehrerbildung nicht Gegenstand eines gesonderten Lehrerbildungsgesetzes ist, wird sie untergesetzlich in Erlassen und Verordnungen geregelt.[5] Daneben gibt es auch in den meisten anderen Ländern weitere untergesetzliche Quellen, welche zusätzliche Regelungen für die erste Phase enthalten.

5 z. B. in Baden-Württemberg in der Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-KM oder in Brandenburg in der dortigen Lehramtsstudienverordnung (LSV)

4.2 Bewertungsinstrumente

Die Bewertungsinstrumente, die für die Lehrerbildung bedeutsam sind, da häufig eingesetzt, sind die Akkreditierung und die Evaluation. Chronologisch gab es in Deutschland Letztere vor Ersterer, doch ist die Akkreditierung mittlerweile weiträumiger verbreitet. Der Grund liegt darin, dass die Reduzierung staatlicher Genehmigungsvorbehalte – hier bei Studien- und Prüfungsordnungen – an eine erfolgreiche Akkreditierung bei einer nicht staatlichen Agentur geknüpft wurde. In einem Akkreditierungsverfahren wird die Einhaltung vorab und extern definierter Mindeststandards geprüft. Die Akkreditierung fragt also danach, ob etwas „gut genug" ist. Dagegen fragt eine Evaluation, „wie gut" etwas ist.

Der entscheidende Unterschied zwischen Akkreditierung und Evaluation ist insoweit, dass Erstere grundsätzlich keine Zwischenstufen der Bewertung kennt, Letztere hingegen sehr wohl. Eine Akkreditierung wird entweder erteilt oder nicht – und darüber hinaus können allenfalls Hinweise gegeben werden, wo in einem künftigen erneuten Akkreditierungsverfahren Chancen oder Gefahren liegen könnten. Im Unterschied dazu zielt eine Evaluation darauf, die meist überall vorhandenen Stärken wie die meist überall vorhandenen Schwächen zu identifizieren und in einer realitätsgerechten Beschreibung neben Schwarz-Weiß- auch Grautöne abzubilden. Sofern Entwicklungspotenziale aufgedeckt werden sollen, ist folglich die Evaluation das geeignetere Instrument.

Andere Bewertungsinstrumente spielen für die Lehrerbildung keine oder eine nur untergeordnete Rolle: *Rankings* (die danach fragen, ob ein Studiengang „besser" oder „schlechter" ist als die jeweils verglichenen Studiengänge – was heißt, dass es auch in der Spitzengruppe eines Rankings ziemlich schlecht oder in dessen Schlussgruppe recht gut aussehen kann), *Ratings* (die Qualitätsgruppen bilden, also Individualplatzierungen durch Ranggruppen ersetzen), *Audits* bzw. *Zertifizierungen* (die danach fragen würden, wie effektiv ein Bildungsgang ist, d. h., ob die Aktivitäten zur Zielerreichung angemessen bzw. nicht angemessen sind, im Übrigen aber der Akkreditierung ähneln) oder *Monitorings* (die unterschiedliche Verfahren der Beobachtung anwenden, also messend, protokollierend und/oder Zielerreichungsgrade bzw. Zielverfehlungen dokumentierend angelegt sind, dabei nicht zwingend mit Bewertungen verbunden sein müssen).

Tafel 22: Bewertungsinstrumente im Überblick

Häufigkeit	Instrument	Prüfgegenstand	Vorgehen
in der Lehrerbildung regelhaft eingesetzt	Akkreditierung	Einhaltung vorab definierter Mindeststandards	Messung und Qualitätsbeurteilung; Einzelfallprüfung
	Evaluation	messbare Leistung, Qualität	Messung und Qualitätsbeurteilung; Einzelfallprüfung
in der Lehrerbildung selten eingesetzt	Ranking	messbare Leistung, Qualität	Messung und Qualitätsbeurteilung; Vergleich innerhalb einer Vergleichsgruppe; Bildung von Ranglisten
	Rating	messbare Leistung, Qualität	Messung und Qualitätsbeurteilung; Vergleich innerhalb einer Vergleichsgruppe; Bildung von Qualitätsgruppen
	Audit/ Zertifizierung	Effektivität: Zielerreichung(schancen)	Messung und Qualitätsbeurteilung auf Grundlage vorab definierter Ziele
	Monitoring	messbare Leistung, Qualität	Messung und Qualitätsbeurteilung; Verlaufsbeobachtung; nicht zwingend mit Bewertungen verbunden

4.2.1 Akkreditierung

Vorgang und Kriterien

Indem die Akkreditierung die Einhaltung von Mindeststandards prüft, sind Veränderungs- oder Entwicklungsaspekte tendenziell weniger bedeutsam als Harmonisierung. Außerhalb des Hochschulbereichs wird Akkreditierung daher auch als Konformitätsbewertung bezeichnet.[6] Am Ende des Verfahrens können drei Ergebnisse stehen: die Akkreditierung, deren Versagung oder die Akkreditierung mit Auflagen. Positive Akkreditierungsentscheidungen bzw. solche mit Auflagen sind zeitlich befristet. Nach Ablauf der Frist muss eine Reakkreditierung stattfinden.

An den deutschen Hochschulen wurde die Akkreditierung zeitgleich mit dem Bologna-Prozess etabliert, und zwar zunächst in der Form der sog. Programmakkreditierung, d. h., jeder einzelne Studiengang war zu akkreditieren. Die angestrebten Ziele sind, die Qualität von Lehre und Studium zu sichern, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen, die internationale Vergleichbarkeit von Studiengängen zu verbessern sowie die Orientierung über die neu eingeführten Studiengänge zu erleichtern.

6 http://www.dakks.de/content/was-ist-akkreditierung (4.9.2016)

Tafel 23: Akkreditierungsrat: Bewertungsaspekte für die Akkreditierung von Studiengängen

Kategorie	Details
Qualifikationsziele	● Hat der Studiengang eine wissenschaftliche oder künstlerische Ausrichtung? ● Befähigt er zur Aufnahme einer qualifizierten Erwerbstätigkeit, zum gesellschaftlichen Engagement und zur Persönlichkeitsentwicklung?
Konzeptionelle Einordnung	Der Studiengang muss den Anforderungen ● des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse, ● der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen sowie ● den landesspezifischen Strukturvorgaben für die Akkreditierung entsprechen.
Studiengangskonzeption	● Ist die Kombination der einzelnen Module stimmig im Hinblick auf die Qualifikationsziele aufgebaut? ● Sind angemessene Lehr-/Lernformen vorgesehen? ● Wie sind die Zugangsvoraussetzungen zu dem Studiengang geregelt? ● Gibt es einen Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung?
Studierbarkeit	● Ist die Studienplangestaltung geeignet? ● Wie hoch ist die studentische Arbeitsbelastung? ● Welche Betreuungs- und Beratungsangebote gibt es?
Prüfungssystem	● Sind die Prüfungen modulbezogen, wissens- und kompetenzorientiert? ● Wurde die Prüfungsordnung einer Rechtsprüfung unterzogen?
Studiengangsbezogene Kooperation	● Sind andere Organisationen mit Teilen des Studiengangs beauftragt? ● Umfang und Art der Kooperation mit anderen Hochschulen oder Unternehmen?
Ausstattung	● Besteht eine ausreichende personelle, sächliche und räumliche Ausstattung? ● Gibt es Maßnahmen zur Personalentwicklung und -qualifizierung?
Transparenz und Dokumentation	Sind ● Studiengang, ● Studienverlauf, ● Prüfungsanforderungen und ● Zugangsvoraussetzungen einschließlich der ● Nachteilausgleichsregelungen für Studierende mit Behinderung dokumentiert und veröffentlicht?
QS/QE	● Werden Ergebnisse des hochschulinternen Qualitätsmanagements bei der Weiterentwicklung von Studiengängen berücksichtigt?
Chancengleichheit	● Gibt es Konzepte zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit?

Quelle: Akkreditierungsrat (2013); eigene Darstellung

Die reale Umsetzung der Akkreditierung, die grundsätzlich als Erfordernis definiert ist, hält sich bislang in Grenzen: 2015 waren im Bundesdurchschnitt 49 Prozent aller Studienprogramme akkreditiert (Studis Online 2016). Angesichts der gleichzeitig zur Akkreditierungseinführung deutlich gestiegenen Studierendenzahlen erschien die Akkreditierung nachrangig gegenüber der Überlastbewältigung.

Im Laufe der Jahre hat sich bundesweit eine breite Front der Ablehnung der Akkreditierungsprozedur gebildet.[7] Sie führte dazu, dass alternativ zur Studienprogrammakkreditierung die Möglichkeit der Systemakkreditierung geschaffen wurde. Mit dieser wird das interne Qualitätssicherungssystem einer Hochschule insgesamt geprüft, nicht mehr jedes Studienprogramm; einzelne Studiengänge werden nur noch stichprobenartig begutachtet. Die Voraussetzung für die Systemakkreditierung ist, dass bereits ein oder mehrere Studiengänge an der Hochschule erfolgreich durch die Programmakkreditierung gelaufen sind. Eine positive Systemakkreditierung bescheinigt der Hochschule, dass ihr Qualitätssicherungssystem im Bereich von Studium und Lehre geeignet ist, eine hinreichende Qualität der Studiengänge zu gewährleisten. Zudem besteht die Möglichkeit der Clusterakkreditierung, bei der mehrere Studiengänge im Paket geprüft werden.

Grundsätzlich müssen lehrerbildende Studiengänge in Akkreditierungsverfahren die gleichen Anforderungen erfüllen wie andere Bachelor- und Masterstudiengänge (AQAS 2016). Bei der Systemakkreditierung einer Hochschule gelten auch deren lehrerbildende Studiengänge als akkreditiert. Eine Besonderheit stellen die Staatsexamensstudiengänge dar, insofern für sie keine Akkreditierungspflicht besteht. Bei der – einstweilen noch seltenen – Systemakkreditierung werden sie aber mit berücksichtigt.

Akkreditierung von Studiengängen mit besonderem Profilanspruch

Mitunter wird das Akkreditierungserfordernis nicht nur im Allgemeinen, also für alle Studiengänge, formuliert, sondern noch einmal gesondert für die lehramtsbezogenen Studiengänge. So in vier von zehn Lehrerbildungsgesetzen, etwa in Thüringen: „Lehramtsbezogene Studiengänge bedürfen der Akkreditierung unter Mitwirkung eines Vertreters des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums im Akkreditierungsverfahren (Praxisvertreter); die Akkreditierung der jeweiligen Studiengänge bedarf seiner Zustimmung“ (§ 17 ThürLbG).

Für Studiengänge „mit besonderem Profilanspruch“, zu denen auch lehrerbildende Studiengänge zählen, gibt es auch zusätzliche Empfehlungen für die Akkreditierung.[8] Sie sind in einer Handreichung der Arbeits-

7 s. u. „Probleme und Kritik“

8 Andere Studiengänge mit besonderem Profilanspruch sind nach einer nicht abschließenden Aufzählung in ZEvA (2015: 131 f.): duale Studiengänge, weiterbildende Masterprogramme, Fern-, E-Learning-, Teilzeit- und Intensivstudiengänge.

gemeinschaft Studiengänge veröffentlicht,[9] die sich der Akkreditierungsrat 2010 als Beschluss zu eigen gemacht hat (Akkreditierungsrat 2010). Für lehrerbildende Studiengänge ist dort zu den Punkten „Qualifikationsziele" und „Einordung des Studiengangs in das Studiensystem" vermerkt, dass der Bachelorabschluss ein selbstständiges berufsqualifizierendes Profil besitzt:

> „Die Qualifikationsziele des Studiengangs sind demnach so zu bestimmen, dass mit dem Abschluss eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufgenommen werden kann. Für einen Bachelorabschluss, der in einem konsekutiven Modell der Lehrerbildung selbst nicht die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst ermöglicht, sind in den Qualifikationszielen weitere, auch außerschulische Berufsfelder zu nennen. Die Reflexion polyvalenter Ziele auch im Masterstudiengang erscheint sinnvoll, insbesondere wenn nicht alle Absolventen in den Vorbereitungsdienst übernommen werden" (ebd.: 5).

Bezüglich der Praxisanteile im Studium ist festgehalten, dass die schulpraktischen Studien in ein in sich geschlossenes Studiengangkonzept integriert werden. Die Vor- und Nachbereitung der schulpraktischen Studien sowie deren Betreuung und Zuständigkeit müssen in der Akkreditierung dargelegt werden. Die Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulisch erbrachter Leistungen müssen für lehrerbildende Studiengänge dokumentiert und veröffentlicht sein, wenn eine Anrechnung von Leistungen auf den Vorbereitungsdienst beabsichtigt ist. Zudem muss das Erlangen eines Masterabschlusses auch für die Studierenden möglich sein, die den Vorbereitungsdienst nicht aufnehmen wollen.

Bezüglich der Studienplangestaltung sowie der Beratung und Betreuung ist vermerkt, dass es sich infolge der spezifischen Mehrfächerstruktur (zwei Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) bei Studiengängen der Lehrerbildung um Kombinationsstudiengänge handelt:

> „Gemäß den besonderen Regeln des Akkreditierungsrates zu ihrer Akkreditierung weist die Hochschule eine Konzeption für ihr kombinatorisches Studienangebot aus, das einen konzeptionell stimmi-

9 Die Arbeitsgemeinschaft setzt sich aus hochschulleitenden und studentischen Mitgliedern des Akkreditierungsrats sowie aus Vertretern von Akkreditierungsgesellschaften (u.a. AQAS, AQA, ASIIN) zusammen. Zudem wurden externe Experten hinzugezogen, u.a. die Stellvertretenden Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) und des Hochschulverbundes Distance Learning (HDL).

> gen Aufbau umfasst. Dabei ist die Studierbarkeit des Studiengangs hinsichtlich der Abstimmung der Lehrinhalte und der Prüfungen sowie der Überschneidungsfreiheit mindestens der häufig gewählten Kombinationen sichergestellt. Für die seltener gewählten Kombinationen ist die Überschneidungsfreiheit anzustreben. In diesen Fällen hat die Hochschule eine besondere Informationspflicht gegenüber den Studierenden“ (ebd.: 9).

Im Weiteren soll die Hochschule in der Akkreditierung die Ausstattung für die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken darlegen. Sind an der Umsetzung der Studiengänge Zentren der Lehrerbildung[10] beteiligt, so „dokumentiert die Hochschule deren Aufgaben und beschreibt deren Beitrag an der Konzeption, Umsetzung und Durchführung des Studiengangs“ (ebd.: 10).

Beim Thema „Qualitätssicherung und Weiterentwicklung“ müssen für lehrerbildende Studiengänge auch die schulpraktischen Studien berücksichtigt werden. Hier ist allerdings anzumerken, dass die Rolle der Schulministerien im Akkreditierungsverfahren noch ungeklärt ist. Dadurch hat die zu wahrende Balance zwischen schulpraktischen Anforderungen einerseits und dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit universitärer Lehramtsstudiengänge andererseits noch keinen angemessenen strukturellen Ausdruck gefunden. Mitunter wirkt das Schulministerium zwar am Verfahren mit, aber nicht immer ist dessen Zustimmung zur Akkreditierungsentscheidung erforderlich.

Des Weiteren sind in der Handreichung für die Ausgestaltung des Akkreditierungsverfahrens für lehrerbildende Studiengänge – aufgrund der dort gegebenen komplexen und hochschulübergreifenden Verantwortungsstrukturen – Besonderheiten benannt. Zur Begutachtung der einzelnen Studiengänge kann eine Modellbegutachtung vorangestellt werden, „in der die hochschulübergreifende Organisation der Lehrerbildung sowie übergeordnete Fragestellungen (z. B. zentrale Betreuungsangebote, die Integration der Praxisanteile, die Gewährleistung der Überschneidungsfreiheit und die Aufgaben von Zentren der Lehrerbildung) ggf. durch eine zentrale Gutachtergruppe beurteilt werden. Die Ergebnisse der übergeordneten Begutachtung können in der Akkreditierung der einzelnen Studiengänge berücksichtigt werden“ (ebd.: 11).

Jenseits dieser Handreichung des Akkreditierungsrates müssen weitere formale, inhaltliche und landesspezifische Vorgaben bei der Akkreditierung lehrerbildender Studiengänge berücksichtigt werden, die ver-

10 Dazu unten 4.4 Zentren für Lehrerbildung und vergleichbare Einrichtungen.

bindlich sind.[11] Insbesondere ist den allgemeinen Regeln zur Studiengangsakkreditierung Rechnung zu tragen.

Probleme und Kritik

Die Akkreditierung erfährt in Gänze – d. h. unabhängig von der Lehrerbildung – deutliche Kritik, die im Laufe der Jahre angeschwollen ist. Diese betrifft insbesondere folgende Punkte: Das Verfahren sei (zu) aufwendig, langwierig und teuer.[12] Es erzeuge eine Bürokratisierung, die den Aufwand für die frühere staatliche Anerkennung der Studiengänge bei Weitem übersteige. Dies verschärfe sich noch dadurch, dass ein Qualitätsgewinn durch die (obendrein kostenpflichtige) Akkreditierung nicht erkennbar werde und Qualitätsmängel der Akkreditierungsagenturen bzw. -verfahren durch die Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar seien. Schließlich würden mit den Akkreditierungsagenturen nicht staatliche Akteure in die Steuerung der Hochschulen eingebunden.

In Teilen schloss sich dem auch das Bundesverfassungsgericht an, als es die Akkreditierungspraxis als grundgesetzwidrig einstufte. Hierbei ging es zwar um die Akkreditierung von privaten Hochschulen in NRW, doch die Gerichtsentscheidung nahm das Verfahren grundsätzlich in den Blick. In der gegebenen Form wird die Akkreditierung vom BVerfG als nicht vereinbar mit dem Grundgesetz bewertet:

> „Das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit aus Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG steht zwar Vorgaben zur Qualitätssicherung von Studienangeboten grundsätzlich nicht entgegen. Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung darf der Gesetzgeber jedoch nicht weitgehend anderen Akteuren überlassen, sondern muss sie unter Beachtung der Eigenrationalität der Wissenschaft selbst treffen“ (1 BvL 8/10 – Rn. [1–88]).

Da die Agenturen Vorgaben zur Zusammensetzung der Lehrplaninhalte, Studien- und Prüfungsordnungen sowie zu Modulschwerpunkten machten, sei durch die Akkreditierung unmittelbar der Inhalt der wissenschaftlichen

11 s. o. 4.1 Rahmenvorgaben, Standards und spezifische Regelungen der Länder

12 Zu den Kosten ist darauf hingewiesen worden, dass die Agenturkosten von 10.000 bis 15.000 Euro pro Akkreditierungsvorgang unvollständig sind: „Pro Studiengang waren … rund 38.000 Euro an Akkreditierungskosten entstanden. Weil es sich dabei vorwiegend um hochschulinterne Personalkosten handelte (… 81 Prozent), machte es kostenmäßig keinen Unterschied, ob eine Progamm- oder Systemakkreditierung durchgeführt wurde“, zitieren Detmer/Böcker (2016: 1072) ein Schreiben des Präsidenten des Thüringer Rechnungshofes vom 3. Juni 2016.

Lehre erfasst, so das BVerfG weiter. Dies jedoch sei nicht gerechtfertigt, da es im Widerspruch zur Wissenschaftsfreiheit stehe. Nun soll bis Ende 2017 eine Neuregelung durch den Gesetzgeber erfolgen, die mit dem Grundgesetz konform ist. Das heißt: Die Akkreditierung muss so gestaltet werden, dass der Gesetzgeber selbst die wesentlichen Entscheidungen zur Akkreditierung selbst treffen muss (BVerfG 2016).

Speziell zur Akkreditierung von erziehungswissenschaftlichen und lehrerbildenden Studiengängen hat Lutz R. Reuter in einem Praxisbericht von 2010 Kritikpunkte an der Akkreditierung formuliert. Die vom Akkreditierungsrat verlangte Differenzierung zwischen forschungs- und anwendungsorientierten Studiengängen spiele demnach nur eine geringe Rolle. Sie habe weder Bedeutung für die Zulassungskriterien, die Dauer, die Zahl der Leistungspunkte, die Wissenschaftlichkeit, die Berufsqualifizierung oder für die Promotionsberechtigung (Reuter 2010: 14).

Die an der Akkreditierung maßgeblich beteiligten Gutachter, meist Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), verrichteten nach Reuters Erfahrung die anvertraute Aufgabe nicht sachkundig und sorgfältig. Dies sei insofern problematisch, da nur diese Personen die Inhalte bewerten könnten, während Fachausschüsse und Akkreditierungskommission lediglich formale Fehler bestimmen könnten (ebd.).

Auch die Akkreditierungsagentur AQAS berichtete 2011 über Kritik an den Gutachtergruppen, hier vonseiten der Hochschulen. Diese Kritik beziehe sich häufig auf das Rollenverständnis und das Auftreten der Gutachter_innen. Die AQAS vertritt dabei die Meinung, dass das Sozialverhalten der Gutachter auch nicht durch Schulungen beeinflusst respektive geändert werden könne. Als einzig mögliche Reaktion komme in Betracht, entsprechende Personen nicht mehr für die Akkreditierung einzusetzen (AQAS 2011: 22).

Eine weitere Schwierigkeit sieht Reuter in der unklaren Rolle der Vertreter der staatlichen Seminare. Diese haben die Aufgabe, die Zustimmung zu einem Studiengang zu geben oder zu verweigern, seien formell aber nicht Mitglieder der Gutachtergruppe. Praktische Erfahrungen zeigten, dass die Rolle dieser staatlichen Vertreter durch die argumentative Mitwirkung, aber auch durch die Androhung eines Vetos, also der Verweigerung der Zustimmung zu einem Studiengang, definiert sein könne (Reuter 2010: 14).

Als positiven Effekt der Einführung des gestuften Studiensystems und damit einhergehend der Akkreditierung notiert Reuter, dass bei der Prüfung der Studierbarkeit deutlich werde, dass die Hochschulen unterfinanziert seien (ebd.: 12).

Die vom Gewerkschaftlichen Gutachter/innen Netzwerk (GNW) verfassten Anforderungen an die Überarbeitungen der Regeln des Akkreditierungsrats, formuliert anlässlich der o. g. BVerfG-Entscheidung, verwiesen auf einen weiteren Aspekt: Die an der Lehrerbildung beteiligten Lehrerbildungszentren würden nicht ausreichend in der Akkreditierung berücksichtigt, obwohl sie einen wesentlichen Lernort bilden. Die Lehrerbildungszentren würden in der Akkreditierung bisher nur insofern berücksichtigt, als deren Aufgaben und ihr Beitrag an der Konzeption, Umsetzung und Durchführung des jeweiligen Studiengangs dokumentiert werden müssen. Das GNW fordert eine Erweiterung dieser Regeln sowie die Aufnahme weiterer Standards:

- „Sind an der Umsetzung der Studiengänge Lehrerbildungszentren oder vergleichbare Institutionen beteiligt, legt die Hochschule eine kontinuierliche konzeptionelle Zusammenarbeit und inhaltliche Abstimmung der Lernorte dar.
- Die Ausstattung der Lehrerbildungszentren wird bei der Überprüfung der personellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung gemäß Kriterium 2.7 der geltenden Verfahren entsprechend berücksichtigt. Die Hochschule gewährleistet, dass für Personal und Lehrveranstaltungen in den Lehrerbildungszentren die gleichen Qualitätsstandards gelten und umgesetzt werden wie in anderen Bereichen“ (GNW 2016: 9).

Die Problemanzeigen und Kritiken haben durch einen Umstand eine vergleichsweise hohe Überzeugungskraft: Bislang sind die Wirkungen der Akkreditierung nicht untersucht worden, weder im Bereich der Lehrerbildung noch für die Studiengänge insgesamt. Ob eines oder mehrere der Akkreditierungsziele erreicht worden sind und, falls ja, in welchem Verhältnis das zu den finanziellen, zeitlichen und emotionalen Kosten der Akkreditierung steht, muss daher an dieser Stelle offenbleiben.

4.2.2 Evaluationen

Definition und Unterscheidungen

Unter Evaluation wird die systematische Analyse von Projekten, Konzepten, Institutionen oder Organisationen verstanden, mit dem Ziel, diese zu bewerten und damit die Möglichkeit zu schaffen, sie zu modifizieren. Allen

ihren Varianten ist gemeinsam, „dass über einen Gegenstandsbereich der Praxis durch methodisches Vorgehen relevante Informationen für die Gestaltung dieser Praxis ermittelt werden sollen“. Evaluation ist insofern als eine Form von Problemlösungsstrategien zu verstehen, „die für Entscheidungen zuverlässige empirische Datengrundlagen liefert sowie Entscheidungen mittels Klärung von Zielen und Dekompositionen von komplexen Problemen rational gestalten möchte“ (Rindermann 2003: 7 f.). Das Resultat von Evaluationen sollen dann Empfehlungen sein, die Grundlage für Maßnahmen sind, welche „Akteure aufgrund von Evaluationsberichten und deren Kontext ergreifen“ (Oelkers 2005: 18).

In einem Beschluss zur Qualitätssicherung in der Hochschullehre hatte die KMK 2005 die „unverzichtbaren Kernelemente eines kohärenten und die gesamte Hochschule umfassenden Qualitätsmanagementsystems“ definiert (vgl. KMK 2005c). Zu diesen Kernelementen zählte sie auch die Evaluation, „die sich auf bestimmte Indikatoren bezieht und im Einzelnen festgelegte Instrumente aufweist (z. B. Kombination interner und externer Evaluation, Einbeziehung der Studierenden und Absolventen)“ (KMK 2014a: 231).

Grundsätzlich unterscheiden lassen sich die interne und die externe Evaluation. Üblich ist aber weithin ein zweistufiges Evaluationsverfahren, das beide miteinander kombiniert. Die interne Evaluation besteht „aus einer systematischen Bestandsaufnahme und Analyse der Lehre und des Studiums unter Berücksichtigung der Forschung durch den Fachbereich oder die Fakultät und endet mit einem schriftlichen Bericht“. Auf Basis des Berichts findet eine Begutachtung durch Externe statt, die ihre Erkenntnisse und Empfehlungen ebenfalls in einem Abschlussbericht verschriftlichen (ebd.: 231).

Lehrerbildung

In der Lehrerbildung ist insbesondere seit den medialen Debatten zur PISA-Studie ein gestiegener Bedarf an empirisch messbarer Qualität von Bildungsaktivitäten zu verzeichnen (Schubarth/Pohlenz 2006: 7). Vor über einem Jahrzehnt wurde konstatiert, dass trotz dieser gestiegenen Nachfrage Evaluationen nur „zögerlich realisiert“ würden (Oelkers 2005: 1). Als Gründe wurden angegeben:

- „Der Gegenstand ‚Lehrerbildung‘ stellt kein abgestimmtes System dar, das strategisch ausgerichtet wäre und klare Ziele verfolgen würde, die sich überprüfen lassen.

- An der Ausbildung beteiligt sind verschiedenste Fächer und Institutionen, die oft gegensätzlich verfasst sind.
- Es gibt zwei oder eigentlich drei Ausbildungsphasen, die bislang nicht verschränkt sind.
- Eine einheitliche Organisation mit gemeinsamen Zielsetzungen ist nicht gegeben.
- Die Ausbildung steht unter der Spannung sehr gegensätzlicher Interessen.
- Und ein wirklich auf die Belange der Ausbildung von Lehrkräften für fünf verschiedene Lehrämter eingestelltes Programm steht nur in Massen[13] zur Verfügung."

„Wie und was soll man da evaluieren?", lautet die abschließende Frage (ebd.).

Gleichwohl sind Evaluierungserfordernisse für die Lehrerbildung in vier von zehn Lehrerbildungsgesetzen fixiert, so etwa im Thüringer Lehrerbildungsgesetz:

> „(1) Die Einrichtungen der Lehrerbildung haben die Aufgabe, Qualität und Erfolg ihrer im Rahmen der Lehrerbildung erbrachten Leistungen regelmäßig intern zu ermitteln und zu bewerten (interne Evaluation). Absolventen der jeweiligen Einrichtung sind zu beteiligen. (2) Das für das Schulwesen zuständige Ministerium veranlasst externe Evaluationen der im Rahmen der Lehrerbildung durch die Einrichtungen … erbrachten Leistungen" (§ 6 ThürLbG).

Nahezu wortgleich formuliert das Hessische Lehrerbildungsgesetz (§ 5 Abs. 1 und 2). Auch in Bremen und Berlin ist die interne Evaluation verbindlich gefordert:

> „Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehrkräftebildung haben alle Einrichtungen der Lehrkräftebildung die Qualität und den Erfolg ihrer Arbeit regelmäßig zu ermitteln und zu bewerten (interne Evaluation). Für Studierende, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie für Lehrkräfte besteht die Pflicht zur Teilnahme an Befragungen und Erhebungen, soweit diese zur rechtmäßigen Erfüllung des Evaluationsauftrages erforderlich sind" (§ 7 Abs. 1 LbiG).

13 Schweiz. für „Maßen"

Zudem sind in den Hochschulgesetzen der Länder Evaluationen generell im Rahmen des Qualitätsmanagements der Hochschulen festgeschrieben. Damit unterliegt auch die erste Phase der Lehrerbildung diesem gesetzlichen Erfordernis. Spezifiziert wurde die Evaluation der Lehrerbildung in dem KMK-Beschluss „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" von 2004:

> „Die Länder kommen überein, die hier vorgelegten Standards für die Lehrerbildung zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Länder kommen überein, die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren" (KMK 2004: 1).

Ebenso besagen die Kriterien zur Akkreditierung für Studiengänge, die der Akkreditierungsrat verabschiedet hat, dass Evaluationen durchzuführen sind. Sie werden als Teil der hochschulinternen Qualitätssicherung benannt, die wiederum als Voraussetzung einer erfolgreichen Akkreditierung benannt wird:

> „Die Hochschule nutzt ein internes Qualitätssicherungssystem, das den Anforderungen der European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education genügt. Das interne Qualitätssicherungssystem verfügt über personelle und sächliche Ressourcen, die Nachhaltigkeit gewährleisten. Es ist geeignet, die Wirksamkeit der hochschulinternen Steuerung im Bereich von Studium und Lehre zu beurteilen sowie die Sicherung und kontinuierliche Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre zu gewährleisten. Es umfasst im Einzelnen die regelmäßige interne und externe Evaluation der Studiengänge unter Berücksichtigung der Studien- und Prüfungsorganisation" (Akkreditierungsrat 2013: 2).

Tafel 24: Externe Evaluation der Lehrerbildung der Universität Potsdam

Auftrag:
- Stärken-Schwächen-Analyse der lehramtsbezogenen Angebote sowie des Zentrums für Lehrerbildung
- Empfehlungen für die Optimierung der Lehramtsausbildung, insbesondere unter Berücksichtigung übergreifender bildungswissenschaftlicher und struktureller Aspekte

Problemermittlungen:
- Ungenügende institutionelle Zuordnung von Verantwortlichkeiten und Aufgaben
- Verhältnis von Fachwissenschaften und berufsbezogener Professionalisierung
- das ungeklärte Theorie-Praxis-Verhältnis im „Potsdamer Modell der Lehrerbildung"
- Probleme der Studierbarkeit und fehlende Koordination

Empfehlungen:
- Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Universität für die Lehrerbildung
- Aufbau klarer Verantwortungsstrukturen und Etablierung einer in der universitären Hierarchie hoch angesiedelten Institution zur Steuerung und systematischen Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung
- Bestimmung der Kompetenzen, die in einer wissenschaftlichen und professionsorientierten sowie prozessbezogenen Lehrerausbildung erreicht werden
- systematische Beobachtung, Evaluation und Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Curricula
- Bereitstellung von verlässlichen Daten für die zweite Phase der Lehrerbildung
- Ausweitung, Intensivierung und Professionalisierung der berufsfeldbezogenen Forschung
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den lehrerbildungsrelevanten Disziplinen und Fachdidaktiken
- Förderung eines berufsbezogenen Selbstverständnisses als Lehramtsstudierende und eines professionellen Berufsverständnisses
- Organisation der Weiterbildung für berufstätige Lehrerinnen und Lehrer
- Entwicklung von Kooperationsstrukturen mit Vertreter_innen der zweiten Ausbildungsphase

Quelle: AQAS (2008: 4–27)

Die Grundlagen der Evaluation von Lehramtsstudiengängen sind dieselben wie für die Akkreditierung: die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für Bachelor- und Masterstudiengänge, die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" in der Fassung von 2014 (KMK 2014) und die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" in der Fassung von 2013 (KMK 2013).

Übliche Gegenstände interner Evaluationen in der ersten Lehrerbildungsphase sind die Folgenden (in Klammern thematische Schwerpunkte):

- Lehrveranstaltungen (Qualität, Zufriedenheit)
- Studiengänge (studentischer Workload, Organisation des Studiums, Theorie-Praxis-Verknüpfung, Studienabbruch oder -wechsel, Studiendauer, Betreuung und Beratung)

- Studienteile, bspw. der bildungswissenschaftliche Anteil des Lehramtsstudiums
- Praxisphasen: Praxissemester oder sonstige Praktika (Begleitung sowie Vor- und Nachbereitung)

Berichte zu externen Evaluationen sind generell schwer recherchierbar, sodass sich nur ein unzureichendes Bild ergibt. Der Hintergrund für die Nichtöffentlichkeit der Dokumente dürfte sein, dass die Akzeptanz für externe Evaluationen steigt, wenn die Evaluationsberichte intern bleiben, und dass die Gutachter_innen sich in ihren Formulierungen freier fühlen, wenn ein „Schaden" für die Evaluierten durch anschließende Veröffentlichung ausgeschlossen ist.

Ein dennoch auffindbares Beispiel zu externen Evaluationen ist ein AQAS-Gutachten der Lehrerbildung der Universität Potsdam (Tafel 24).

4.2.3 Monitoring

Wie oben erwähnt, gelangt das Instrument des Monitorings im Bereich der Lehrerbildung nur selten zum Einsatz. Da aber aktuell mit dem „Monitor Lehrerbildung" ein entsprechendes Projekt läuft, soll zumindest dieses hier auch vorgestellt werden. Zu berücksichtigen ist generell, dass Monitoring zunächst nur ein Beobachtungsinstrument ist: Es misst, protokolliert und/oder dokumentiert Zielerreichungsgrade bzw. Zielverfehlungen. Dies muss nicht zwingend mit Bewertungen verbunden sein, kann solche aber integrieren. In jedem Falle liefert ein Monitoring die Informationsgrundlagen für Bewertungen.

Kernprozess eines Monitorings ist die Datenerhebung und daraufolgende Erstellung statistischer Kennziffern. Die erhobenen Daten können dann im Rahmen von Indikatorensystemen oder von Modellen gruppiert, gewichtet und bewertet werden. Für ein Leistungsmonitoring etwa werden kontinuierlich Berichte aus Basisdaten und empirisch belastbaren Aussagen erstellt. Im Hochschulbereich wird Monitoring z. B. zur Beobachtung von Studienerfolg bzw. -abbruch eingesetzt. Die in Monitorings enthaltenen Statistiken können zwar nur zurückliegende Sachverhalte in Zahlen fassen, doch die Zeitreihenbildung kann zugleich Trends identifizierbar machen. Diese lassen sich zum einen in die Zukunft extrapolieren und sind dann nicht mehr allein vergangenheitsorientiert. Zum anderen lassen sich zwischen einzelnen statistischen Kennzahlen Verbindungen herstellen, welche die Voraussetzung sind für avanciertere Berechnungen und Indikatorenbil-

dung. Beides – Extrapolation und Indikatorenbildung – ist sowohl auf der Ebene einzelner Institutionen als auch auf aggregierten, überinstitutionellen Ebenen anwendbar.

Der „Monitor Lehrerbildung" wird gemeinsam von der Bertelsmann Stiftung, dem CHE, der Deutschen Telekom Stiftung und dem Stifterverband betrieben. Seine Ziele finden sich mit drei Überschriften beschrieben: Informationen auf unterschiedlichen Ebenen bereitstellen; Transparenz schaffen; Faktenbasierte Diskussionen unterstützen.[14] Die Auswahl der Themenschwerpunkte und deren Untersetzung im Rahmen der Landes- und Hochschulbefragungen geben Auskunft darüber, worauf der Fokus der aktuellen bildungspolitischen Diskussion liegt und wo sich Probleme und Handlungsbedarf abzeichnen. Es werden neun Schwerpunktthemen behandelt, die zugleich mit Beschreibungen von Handlungserfordernissen versehen sind (Tafel 25).

Tafel 25: Themenbeschreibungen im „Monitor Lehrerbildung"

- Schwerpunktthema 1 – **Ein- und Umstiegsmöglichkeiten:** „Damit genügend geeignete Kandidatinnen und Kandidaten … gewonnen werden können, sollte die Lehrerbildung gute Ein- und Umstiegsmöglichkeiten in das Lehramtsstudium bieten. Teilweise gibt es länderspezifische Vorgaben zur Eignungsabklärung, oder die Hochschulen nutzen eigenständig entsprechende Instrumente. … Diese verschiedenen Verfahren sollen Studieninteressierte bei der Reflexion ihrer Studienentscheidung unterstützen" (vgl. auch Rischke/Baedorf/Müller 2014).

- Schwerpunktthema 2 – **Studienverlauf:** „Der Studienverlauf … sollte so gestaltet werden, dass er ein erfolgreiches Studium ermöglicht. Da in den Ländern unterschiedliche Schulformen existieren und diese in der Lehrerbildung unterschiedlich kombiniert werden, werden angehende Lehrerinnen und Lehrer an den Hochschulen passend dazu in bis zu sechs verschiedenen Lehramtstypen ausgebildet … Auch hinsichtlich der Struktur unterscheiden sich die Studiengänge. So kann in den Ländern eine gestufte Studienstruktur mit den Abschlüssen Bachelor/ Master, eine grundständige Studienstruktur mit dem Ersten Staatsexamen oder auch ein Nebeneinander beider Studienstrukturen existieren."

- Schwerpunktthema 3 – **Studieninhalte:** „Die Lehrerbildung sollte durch ausgewogene und an externen Anforderungen orientierte Studieninhalte dafür sorgen, dass die Studierenden auf den Vorbereitungsdienst und das spätere Berufsfeld vorbereitet sind. Wichtiger Bestandteil der Studieninhalte ist, neben den Praxisphasen, die Ausgewogenheit der Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik sowie Bildungswissenschaft."

- Schwerpunktthema 4 – **Praxisbezug:** „Viele aktuelle Reformen und Bestrebungen der Hochschulen und Länder sind … explizit auf die Stärkung des Praxisbezugs ausgerichtet. Dieser bedarfsorientierte Praxisbezug erfolgt in den Ländern auf unterschiedliche Art und Weise und kann je nach Lehramtstyp variieren. … Darüber hinaus ist es für den Erfolg der Praxisphasen entscheidend, dass die Studierenden ausreichend betreut werden" (vgl. auch Rischke/Bönsch/ Müller 2013).

14 http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html

■ Schwerpunktthema 5 – **Mobilität:** „Die Lehrerbildung sollte durch ihre Strukturen und Prozesse Mobilität der Studierenden ermöglichen. … Deshalb wäre es hilfreich, wenn die 16 Länder wechselwilligen Studierenden Informationen zu entsprechenden Mobilitätsmöglichkeiten bieten. Zunehmend wird jedoch auch eine Internationalisierung der Lehrerbildung diskutiert. … Hierzu sollte die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen vereinfacht werden und strukturierte Zeitfenster für einen Auslandsaufenthalt geschaffen werden“ (vgl. auch Bönsch/Müller 2013).

■ Schwerpunktthema 6 – **Kohärenz und Verzahnung der drei Phasen:** „Die Kohärenz und Verzahnung … sollte sichergestellt werden. … Eine Möglichkeit stellt ein formalisierter, regelmäßiger Austausch der Beteiligten dar. Darüber hinaus können schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarungen zu dieser Thematik getroffen werden. Den Studierenden können verschiedene Beratungs- und Informationsangebote bezüglich des Übergangs vom Hochschulstudium zum Vorbereitungsdienst zur Verfügung stehen.“

■ Schwerpunktthema 7 – **Einbettung in das Hochschul-/Landesprofil:** „Die Lehrerbildung sollte als ein Element des Hochschul- und Landesprofils verstanden werden und somit einen angemessenen Stellenwert in den strategischen Ausrichtungen von Hochschulen und Ländern erhalten. So können z. B. zentrale Gremien existieren, die seitens des Staates die Lehrerbildung an den Hochschulen des jeweiligen Landes übergreifend mit Analysen, Bewertungen und/oder Empfehlungen begleiten. … Das Thema Lehrerbildung kann einen verpflichtenden Bestandteil in … Zielvereinbarungen darstellen. Auch existieren in einigen Ländern Förderprogramme, die speziell auf das Lehramtsstudium ausgerichtet sind. Darüber hinaus kann die Lehrerbildung auf der Hochschulebene als Verantwortungsbereich der Hochschulleitungen und/oder im Hochschulleitbild verankert werden.“

■ Schwerpunktthema 8 – **Klare Verantwortungsstrukturen:** „Die Verantwortungsstrukturen der Lehrerbildung sollten klar formuliert und umgesetzt werden.“ Dazu „gehört es …, dass Zuständigkeiten, etwa für die inhaltliche Gestaltung der Lehramtsstudiengänge oder die konzeptionelle Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge, eindeutig geregelt sind“ (vgl. auch Brinkmann/Rischke/Müller 2016a).

■ Schwerpunktthema 9 – **Förderung von Forschung und wissenschaftlichem Nachwuchs:** „Lehrkräfte aus dem Schuldienst sollten die Möglichkeit haben, eine Tätigkeit in der Lehrerbildung an den Hochschulen auszuüben, etwa in Form einer befristeten Abordnung. … Die Anzahl der an den Hochschulen tätigen Lehrkräfte aus dem Schuldienst, die in Hochschulen innerhalb der Lehre tätig sind, variiert jedoch. Zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sollten spezifische Initiativen gefördert werden und Promotionsprogramme und -strukturen geschaffen werden.“

Quellen: http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/projekt/index.html; …thema/ein-und-umstiegsmoeglichkeiten; …thema/studienverlauf; …thema/studieninhalte; …thema/praxisbezug; …thema/mobilitaet; …thema/kohaerenz-und-verzahnung-der-phasen; …thema/einbettung-in-das-hochschul-landesprofil (12.10.2016)

Ergänzend zu den genannten Themenschwerpunkten widmet sich der Monitor Fragen der Inklusion (Rischke/Baedorf/Müller 2015). Dabei geht es sowohl um die Studiengangsstruktur als auch um Studieninhalte und deren Vermittlung. Zu den angesprochenen Themen zählen Studiengänge mit integrierter Förderpädagogik, das Spektrum an Förderschwerpunkten in sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen, Praktika in inklusiv arbeitenden Schulen, die inhaltliche Verankerung von Inklusion bzw. Heterogenität im Lehramtsstudium als Querschnittsthema sowie Inklusion als Gegenstand

der Lehrerfortbildung. Kenntnisse in inklusiven Kontexten sollten als Kriterium für die Besetzungen von Stellen im akademischen Mittelbau und von Professuren herangezogen werden. Außerdem wird eine inklusionsspezifische Weiterbildung von Professor_innen für sinnvoll gehalten.

Tafel 26: Inklusion als Thema in der Lehrerbildung: Momentaufnahme des „Monitors Lehrerbildung" 2015

Ausgangspunkte sind zwei Feststellungen: Die KMK hat sich 2014 auf die Integration der Inklusion als Thema in die Lehrerbildung verständigt. Unterhalb der Steuermechanismen ECTS und Modulgrößen können Strukturen und Inhalte der Lehramtsstudiengänge von Ländern und Hochschulen variabel gestaltet werden.
Mögliche Gestaltungsmomente, um das Inklusionsthema zu verankern, seien additive Lehrveranstaltungen, Inklusion als Querschnittsthema, umstrukturierte Studiengänge/Lehrämter und eine Lehrerbildung ohne Differenzierung nach schulischen Lehrämtern. Ermittelt wurde folgender Sachstand:

- **Das Verständnis der Hochschulen zum Begriff Inklusion:** 14 Bundesländer übersetzen Inklusion in ein möglichst weites Verständnis, dass sämtliche Heterogenitätsdimensionen umfasst. Zwei Bundesländer verstehen unter Inklusion den Umgang mit Behinderung.
- **Inklusion in den Ländern:** Sechs Bundesländer haben additive Lehrveranstaltungen zu Inklusionsthemen verpflichtend gemacht. Drei Bundesländer verankern Inklusion als Querschnittsthema. In weiteren Bundesländern sind Richtlinien in Planung. Rheinland-Pfalz sieht vor, Inklusion in den drei Säulen der Lehrerbildung zu verankern (Fach- und Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken). Niedersachsen sieht ähnliche Veränderungen vor, will die Hoheit darüber aber den Hochschulen überlassen.
- **Inklusion an den Hochschulen:** Verpflichtende Lehrveranstaltungen oder Module zum Thema Inklusion sind an weniger als der Hälfte der Hochschulen implementiert. Inklusion als Querschnittsthema wird an den Hochschulen bislang hauptsächlich in den Bildungswissenschaften diskutiert.

Quelle: Monitor Lehrerbildung (Rischke/Baedorf/Müller 2015: 5 f.)

4.3 Förderprogramme

4.3.1 Die aktuelle Programmlandschaft

Mit dem Bund-Länder-Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" und gesonderten Länderprogrammen in vier Bundesländern wird derzeit seitens der Politik versucht, Impulse zur Bearbeitung von aufgelaufenen Problemen der Lehrerbildung zu geben. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird auf Grundlage einer Bund-Länder-Vereinbarung vom 12. April 2013, beschlossen von der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK), betrieben.

Den absehbaren Generationswechsel im Lehrerpersonal nutzend, sollen neue Entwicklungen in der Lehrerbildung angestoßen und gefördert

werden, „in deren Mittelpunkt die lehrerbildenden Hochschulen stehen“[15]. Das Programm zielt auf eine qualitativ nachhaltige Verbesserung des gesamten Prozesses der Lehrerbildung vom Studium über die berufliche Einstiegsphase bis zu den Weiterbildungen in der Berufsausübung. Mit einer Summe von 500 Millionen Euro fördert die Qualitätsoffensive Lehrerbildung derzeit 49 Projekte an 59 Hochschulen.

Im Rahmen der ersten Förderphase wurden für die erste Bewilligungsrunde 19 Projekte (Laufzeit 1.6.2015 bis 31.12.2018) und für die zweite Bewilligungsrunde 30 Projekte (1.1.2016 bis 30.6.2019) ausgewählt. Über die Auswahl der insgesamt 49 Projekte entschied ein Auswahlgremium aus zwölf Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Studierendenschaft und der schulpraktischen Professionalisierung sowie zwei Vertreter/innen des Bundes und vier der Länder, von denen je zwei der Hochschul- und der Schulseite angehörten.[16]

Vier Bundesländer – Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen – haben neben den Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung insgesamt sechs eigenständige Landesprogramme zur Förderung der Lehrerbildung initiiert. Sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Bayern gibt es zwei Programme, deren Zielstellungen jeweils nicht miteinander in Bezug stehen:

- Baden-Württemberg hat das Förderprogramm „Lehrerbildung in Baden-Württemberg“[17] aufgelegt, um Aspekte der Stärkung von Professionsbezogenheit zu adressieren.
- Auch in Niedersachsen sollen Student_innen besser auf die Anforderungen des Schulalltags vorbereitet werden (Programm „GHR 300“).[18]
- Nordrhein-Westfalen fördert das inklusive Lernen in den Schulen des Landes mit dem Programm „inklusive Schule NRW“[19]. Das zweite NRW-„Förderprogramm zur Umsetzung der Lehrerausbildungsreform aus dem Jahr 2009“ (MSW 2013a) rückt strukturelle Aspekte der Lehrerausbildung in den Mittelpunkt.

15 https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf (28.8.2016)

16 https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projektauswahl-1696.html (28.8.2016)

17 https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/foerderprogramm-lehrerbildung/ (12.9.2016)

18 http://www.mk.niedersachsen.de/schule/lehrkraefte/studium_master_ghr_300/ghr-300--101533.html (12.9.2016)

19 https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/ (12.9.2016)

Bayern hingegen lässt sich nicht in dieses Schema einordnen. Zwar hat das „Programm zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (BSBKWK 2006) ebenfalls die Stärkung des Praxisbezuges zum Ziel. Jedoch betrifft dies nicht Lehramtsstudenten, die zukünftig an den Schulen eingesetzt werden, sondern in der Lehrerausbildung an den Universitäten beschäftigte Personen. Das bayerische „Förderprogramm zur Weiterqualifizierung von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen der Lehrämter an Gymnasien und Realschulen“[20] unterscheidet sich thematisch gänzlich. Es wird kein Qualitätsaspekt der Lehrerbildung adressiert, sondern das Problem einer beruflichen Umorientierung der Lehramtsstudent_innen.

4.3.2 Problembearbeitungen in den Programmprojekten

Da die Bewilligung der Projekte in wettbewerblichen Verfahren erfolgte, kann unterstellt werden, dass eine Gesamtbetrachtung der Projekte so etwas wie den *State of the Art* der Lehrerbildungsmodernisierung erkennbar werden lässt. Man wird also annehmen dürfen, dass an den Projekten ablesbar ist, welche Wege der Problembearbeitung als besonders aussichtsreich gelten.

Die folgende Darstellung folgt der oben eingeführten Gliederung in vier Gruppen von Projekten, die sich aus der Häufigkeit der als bearbeitungsbedürftig erkannten Probleme ergeben.[21] Hier soll nun interessieren, welche Wege der Problembearbeitung als besonders aussichtsreich gelten, indem sie von den antragstellenden Hochschulen vorgeschlagen wurden und jetzt umgesetzt werden.

Häufigste Themen

Inklusion, Heterogenität und Integration: Zur Bearbeitung der Themen Inklusion, Heterogenität und Integration zielt ein überwiegender Teil der Qualitätsoffensive-Projekte auf die Etablierung dieser Themen in Vorlesungen, Module oder Seminaren sowie die Einrichtung von neuen Veranstaltungsformaten. Solche sind etwa die Einrichtung von Werkstätten zum Thema Inklusion, in denen Promovierende und Studierende fachübergreifend sowie in Kooperation mit regionalen Vertreter_innen aus Schulen und Fördereinrichtungen zusammenarbeiten. Häufig kommt auch das Einrichten medialer Lehr-/Lernformate zur Weiterbildung im Bereich Heteroge-

20 https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/9775/nr-391-vom-06-10-2015.html (12.9.2016)

21 s. o. 3.3 Problemdefinitionen laufender Förderprogramme

nität und Inklusion vor (10 von 34 Projekten). Selten werden die Themen Heterogenität und Inklusion durch strukturelle Maßnahmen – wie z. B. die Einrichtung von Professuren oder den Aufbau einer Forschungsakademie oder von Kompetenzzentren – bearbeitet.

Häufig zu finden ist auch die Implementierung einer Zusatzqualifikation für Deutsch als Zweitsprache (21 von 34 Projekten in der Qualitätsoffensive). In NRW wurden und werden seit 2011 rund 300 Moderator_innen ausgebildet, die Fortbildungen für Lehrkräfte anbieten, die Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen unterrichten (MSW 2015).

Häufige Themen

Verzahnung der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften: Zur Bearbeitung der fehlenden Verzahnung der drei Bestandteile der Lehrerbildung ist die am meisten gewählte Maßnahme die Einrichtung von fächerübergreifenden Netzwerken oder Kooperationen. In diesen sollen gemeinsam von Akteuren der Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft Projekte oder Forschungsaktivitäten bearbeitet werden (in elf Qualitätsoffensive-Projekten angegeben).

Als Maßnahme zur besseren Vernetzung der Akteure, die an der ersten Phase an der Lehrerbildung beteiligt sind, werden gleichgewichtet drei Instrumente eingesetzt: die Neustrukturierung von Lehrveranstaltungen, die fächerübergreifende curriculare Weiterentwicklung sowie die Vernetzung der Disziplinen durch die Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung bzw. (in einem Fall) dessen Weiterentwicklung (insgesamt acht Qualitätsoffensive-Projekte).

In Baden-Württemberg soll die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen gestärkt werden. Dazu soll die Expertise der Pädagogischen Hochschulen in Fachdidaktik und Bildungswissenschaften besser mit den fachwissenschaftlichen Expertisen der Universitäten verknüpft und gemeinsame Masterprogramme entwickelt werden. Im Einzelnen sollen die professionellen Kompetenzen bei den angehenden Lehrkräften in der Fachwissenschaft, in der forschungsbasierten Fachdidaktik und in den Bildungswissenschaften weiterentwickelt werden. Die Abstimmung der Vermittlung von fachdidaktischen Kompetenzen und fachlichen Kenntnissen soll verbessert und die Forschungsorientierung ausgebaut werden.

Theorie-Praxis-Verflechtung: Hier ergibt die Auswertung der Projekte des Bund-Länder-Programms die folgende Häufigkeit verfolgter Problembearbeitungen:

- In sieben Projekten ist die Kooperation mit Schulen, in denen Lehrkonzepte erprobt werden sollen, als Instrument zur Verbesserung der Theorie-Praxis-Verflechtung aufgeführt.
- Die curriculare Verankerung der Praxisphasen bzw. die Einrichtung von Beratungs-, Begleit- oder Reflexionsseminaren ist ebenfalls in sieben Projekten als eine Maßnahme für den optimierten Theorie-Praxis-Transfer benannt.
- Der Aufbau von onlinebasierten Lernplattformen zum Austausch oder zur virtuellen Unterrichtshospitation fungiert in sechs Projekten als Umsetzungsmittel.
- Gleichfalls in sechs Projekten ist eine Maßnahme zur Bearbeitung des Problemfelds der mangelnden Theorie-Praxis-Verflechtung die Einrichtung von Lehr-/Lernlaboren bzw. Campusschulen.
- In zwei Projekten wird als Problembewältigungsstrategie verfolgt, in den Schulen Tätige an die Universität abzuordnen.
- In zwei Projekten ist ersichtlich, dass an der Erarbeitung Vertreter_innen der zweiten Phase der Lehrerbildung und Akteure aus den Schulen beteiligt sind.

Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung: Hier gibt es Projekte der Qualitätsoffensive, die lediglich ankündigen, diesbezüglich (irgend) etwas unternehmen zu wollen, und andere, die konkrete Maßnahmen ausweisen. Insgesamt lassen sich in nur 6 von 22 Projekten konkrete Umsetzungsmaßnahmen für eine phasenübergreifende Lehrerbildung erkennen. Die anderen Projekte verzichten darauf, belassen es also bei der allgemeinen Bekundung, in dieser Hinsicht aktiv werden zu wollen.

Fünf Bundesprogrammprojekte suchen eine inhaltliche Bezugnahme von erster und zweiter Phase. Dabei gibt es zwei Tandemmodelle, nach denen die erste und zweite Phase gemeinsame Beratung und Betreuung von angehenden Lehrern offerieren. Konkret werden z. B. virtuelle und videobasierte Lehr-Lern-Plattformen zur übergreifenden Förderung der Lehramtsanwärter_innen annonciert. In einem anderen Projekt soll eine Sozietät gegründet werden, die die Studieninhalte der ersten Phase mit den Inhalten der Studienseminare synthetisiert.

Insgesamt 17 Qualitätsoffensive-Projekte finden sich, in denen eine Drei-Phasen-Bezugnahme stattfindet. In drei Projekten wird dabei die avisierte strukturelle Umsetzung der Verflechtung der drei Phasen ausbuchstabiert. So werden bspw. die Gründung von Beiräten, gemeinsame Evaluationen oder Qualitätszirkel mit Akteuren der drei Phasen benannt. In

einem Projekt wird zusätzlich die Verlagerung der Phase der Fort- und Weiterbildung in die Hochschule forciert. Von den 17 Projekten sind sieben Projekte unter „erstphasengesteuert" zu verorten, d. h., dass die erste Phase anstrebt, Formate und Lehrinhalte für die Studienseminare und die Institutionen der Fort- und Weiterbildung zu generieren.

Auch vorkommende Themen

Forschungs- und Nachwuchsförderung: Im Rahmen der in der Qualitätsoffensive förderungswürdigen Einrichtung von Strukturen der Forschungs- und Nachwuchsförderung werden sieben Doktorandenkollegs, drei Forschungsnetzwerkstätten sowie ein Qualifikationsprogramm für abgeordnete Lehrer realisiert (elf Qualitätsoffensive-Projekte). Zudem verstehen sämtliche Projekte die eigenen Inhalte als wissenschaftlichen Beitrag zur Lehrerbildung: Sie beschreiben die zu erarbeitenden Inhalte als Transferleistung.

Als Maßnahme der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses können in Bayern im Rahmen des „Programms zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Verstärkung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung sowie Weiterentwicklung der Lehrerausbildung" Lehrkräfte im bayerischen Schuldienst sowohl zur Promotion als auch zur Habilitation abgeordnet werden. Ihre Lehrverpflichtung in der Hochschule beträgt dabei neun bzw. fünf Stunden (BSMBK 2006).

In Niedersachsen bilden vier Maßnahmen das Förderprogramm „GHR 300" und sollen eine Stärkung des Berufsfeldbezuges angehender Lehrkräfte fördern. In der *Praxisphase* absolvieren Studierende ein achtzehnwöchiges Schulpraktikum, welches an der Universität vorbereitet, begleitet und nachbereitet wird. Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsseminare in der Praxisphase werden als *Tandemlehre* bezeichnet. Sie werden gemeinsam von der universitären Fachdidaktik und der Fachseminarleitung eines Studienseminars durchgeführt. Während des Praxisblocks werden Studierende von Lehrkräften an der Schule betreut (*Mentoring*). Außerdem entwickeln Studierende ein an der Schulpraxis orientiertes Forschungsprojekt und führen es eigenständig durch (*Forschendes Lernen*).

Mobilität der Studierenden: In den vier Qualitätsoffensive-Projekten, die sich den Hemmnissen der bundesweiten Mobilität für Lehramtsstudierende widmen, sind mit einer Ausnahme keine Angaben zur konkreten Gestaltung des Handlungsbereiches ersichtlich. In einem Projekt wird lediglich ein bundesländerübergreifender Austausch vorgeschlagen,

ohne dessen inhaltliche Umsetzung zu skizzieren. Bemerkenswert mag hier auch sein, dass es kein bundeslandübergreifendes Verbundprojekt zum Thema gibt.

Weitere Themen

In diese Gruppe fallen: Ausbau der Fachdidaktik, Stärkung der MINT-Fächer, Sonderpädagogik, Musiklehrerbildung, Stärkung der Medienkompetenz, Reform des Vorbereitungsdienstes, Studienzeitverlängerung für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschullehrämter sowie Zusatzqualifikationen für Lehramtsstudierende für beruflichen Einsatz jenseits des Lehramts. Drei Themen sollen exemplarisch näher beschrieben werden:

- So besteht in NRW für jeweils 250 Lehrer_innen anderer Lehrämter die Möglichkeit, in einer achtzehnmonatigen berufsbegleitenden Ausbildung die Lehrbefähigung für Sonderpädagogik zu erwerben. Die Ausbildung erfolgt berufsbegleitend durch die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung in der sonderpädagogischen Fachrichtung Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung.
- Zur Gestaltung der Neuerungen, die sich aus dem Lehrerausbildungsgesetz von 2009 ergeben, wurde dort auch das „Förderprogramm zur Umsetzung der Lehrerausbildungsreform aus dem Jahr 2009“ aufgelegt.[22] Es dient der Stärkung der personellen und materiellen Ressourcen für die Lehrerausbildung: Studienzeitverlängerung, Ausbau der Fachdidaktik, Zentren für Lehrerbildung, Reform des Vorbereitungsdienstes und Praxiselemente (MSW 2013a).
- Das bayerische „Förderprogramm zur Weiterqualifizierung von Absolventen und Absolventinnen der Lehrämter an Gymnasien und Realschulen“ fördert Projekte an 13 bayerischen Hochschulen, die Angeboten entwickeln sollen, um Studierenden zu weiteren Abschlüssen und fachfremden Kompetenzen zu verhelfen. Die Universität Passau z. B. legt in ihrem Projekt „ALMA-Passau – Weiterentwicklung des polyvalenten Angebotes“ eine Beschreibung der Kompetenzen von Lehramtsstudenten zugrunde: „Lehrer

22 Das Lehrerausbildungsgesetz umfasst eine Reihe an Reformmaßnahmen: eine gleich lange, aber inhaltlich auf die Lehrämter und an den Anforderungen der KMK ausgerichtete Studienstruktur; die Einführung von Bachelor/Master-Studiengängen; Eignungs-, Orientierungs- und Berufsfeldpraktika sowie ein Praxissemester im Masterstudium als neue Praxiselemente; in allen Lehramtsstudiengängen verbindliche inhaltliche Studienangebote in den Bereichen „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ sowie „Diagnose und Förderung“; ein curricular organisierter Vorbereitungsdienst sowie das Sonderformat eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes für Seiteneinsteiger_innen.

sind Experten für die Gestaltung von Lernumgebungen, sie können auf heterogen zusammengesetzte Lerngruppen zielgerecht eingehen und sind Experten für Erziehungsprozesse“ (Mägdefrau 2015). Auf diesen Kompetenzen aufbauend soll das Studienangebot durch das Angebot von Zusatzqualifikationen (z. B. Vermittlung betriebswirtschaftlicher Kompetenzen) weiterentwickelt und entsprechende Zertifikatsprogramme für Studierende angeboten werden. Die in den Projekten vorgeschlagenen Problemlösungen umfassen Coaching, Kommunikationstraining, individuelle Karriereberatungen sowie Zusatz- und Modulstudien für zusätzliche Masterabschlüsse (zu den Schwerpunkten Corporate Management, Persönlichkeitsbildung im interkulturellen Kontext, Multimediales Didaktisches Design, Angewandte Bildungswissenschaft und Integrationsmanagement). Außerdem soll die Möglichkeit geprüft werden, erbrachte Leistungen des Lehramtsstudiums in anderen Studiengängen anzuerkennen.

4.4 Zentren für Lehrerbildung und vergleichbare Einrichtungen

Zentren für Lehrerbildung (ZfL) gab es vereinzelt bereits vor mehr als 20 Jahren. Ende der 1990er-Jahre waren sie in fünf Bundesländern (Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt) zu finden (Hilligus/Rinkens 1998). Die heute anzutreffende institutionelle Landschaft geht im Wesentlichen auf eine Mitte der 2000er-Jahre einsetzende Gründungswelle zurück, die sich, wenn auch deutlich abgeschwächt, bis in die Gegenwart erstreckt. Bis 2005 hatten sich in allen Bundesländern entsprechende Einrichtungen etabliert (Wilke 2005: 94). 2012 wurden im Rahmen des Monitors Lehrerbildung 56 Einrichtungen registriert,[23] 2016 waren es bereits 66 (CHE 2016b).

Die nachfolgende Darstellung wertet im Wesentlichen vier für das Thema zentrale Quellen aus, mit denen sich die Entwicklung der Zentren in den letzten anderthalb Jahrzehnten in den Blick bekommen lässt – und damit auch die Hintergründe ihrer heutigen Situation: die 2005 publizierten Ergebnisse einer Internetrecherche zum Bestand von Lehr- und Lernzentren in Deutschland sowie zu deren Zielen und Aufgaben (Wilke 2005);[24] die 2007/2008 auf Initiative des ZfL der Universität Trier in Kooperation

23 http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/klare-verantwortungsstrukturen#hsfrage52_0 (20.10.2016).

24 Ermittelt wurden damals 65 derartige Zentren, von denen 38 als wissenschaftliche Einrichtung einer Universität einzustufen waren und einer vertiefenden Analyse unterzogen wurden.

mit der Universität München und mit Unterstützung des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft erstmals vorgenommene Erhebung von Grunddaten zu den ZfL (Weyand/Schnabel-Schüle 2010);[25] den „Monitor Lehrerbildung“, 2012 gestartet und getragen von CHE, Bertelsmann Stiftung, Deutscher Telekom Stiftung und dem Stifterverband – der Monitor-Themenschwerpunkt „Klare Verantwortungsstrukturen“ beschäftigt sich speziell mit den ZfL;[26] schließlich eine explorative Studie zu fünf ausgesuchten ZfL/Schools of Education, die der Frage nachgeht, ob und wie die bildungspolitischen Erwartungen an die Zentren und Schools in der Praxis eingelöst werden (Böttcher/Blasberg 2015) [27].

4.4.1 Gründungsintention

Als Initialzündung gilt der Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“, verfasst durch eine von der KMK eingesetzte Expertenkommission, der Vertreter_innen aus Wissenschaft und Bildungsadministration angehörten. Der Bericht, in dem alle drei Phasen der Lehrerbildung und die Berufslaufbahn von Lehrer_innen einer kritischen Analyse unterzogen werden, wurde 1999 von der KMK entgegengenommen und im Jahr darauf publiziert (vgl. Terhart 2000).

Für die erste Phase der Lehrerausbildung an den Universitäten wurden als besondere Mängel die Zersplitterung der einzelnen Studienelemente und der zu geringe Berufsfeldbezug herausgestellt. Kritisiert wurde die randständige Rolle der Fachdidaktiken als forschende Disziplinen ebenso wie die unzureichende Nachwuchsförderung. Abhilfe könnte nach Einschätzung der Kommission die Einrichtung von „Zentren für Leh-

25 An der Befragung nahmen 28 Zentren teil (Rücklaufquote 51 Prozent). Ziel der Studie war es, „in einem ersten Schritt und im Hinblick auf die Formulierung von (Mindest-)Standards die Grunddaten der Zentren für Lehrerbildung in Deutschland zu erheben. Standortspezifische Vorgaben und Arbeitsfelder, spezifisch gewachsene und prägende Ausbildungskulturen als konsekutive Elemente sollen transparent gemacht und analysiert werden und damit wichtige Grundlagen, Ansätze und Bedürfnisse zur Entwicklung dieser Standards liefern“ (Weyand/Schnabel-Schüle 2010: 8). Geboten werden unter anderem Angaben zur strukturellen Einbindung in die Hochschule, zu Aufgabenbereichen und Arbeitsaufwand sowie zur Ausstattung.

26 http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/klare-verantwortungsstrukturen#hsfrage52_0 (20.10.2016). In dessen Rahmen wurden sowohl die Bundesländer als auch die lehrerbildenden Hochschulen mehrfach um Selbstauskünfte gebeten (die Länder im Herbst 2015 zum vierten Mal). Abrufbar sind neben Tabellen und Grafiken zu Einzelaspekten auch Übersichten zu den Einrichtungen nach Bundesländern (Stand Dezember 2014 und April 2016) und eine Publikation mit einer Zusammenfassung der Befunde (Brinkmann/Rischke/Müller 2016).

27 Anhand von Dokumentenanalyse, Experteninterviews mit Geschäftsführungen und wissenschaftlichen Leitungen sowie einer Befragung von Lehramtsstudierenden, durchgeführt 2014/15.

rerbildung und Schulforschung“ an den Universitäten mit freiwilliger Doppelmitgliedschaft in Heimatfakultät und Zentrum, stärkere Durchlässigkeit zur zweiten Phase und vergleichende Evaluation der Standorte schaffen (Faust-Stiehl 2000: 639).

Mit den Zentren sollte für die über verschiedene Fachbereiche und Fächer verteilte Lehrerausbildung ein zentraler Ort innerhalb der jeweiligen Universität geschaffen werden. Die ZfL könnten die einschlägigen Aktivitäten koordinieren und die Interessen der Lehrerausbildung wirkungsvoll vertreten. Es wurde davon ausgegangen, dass es dafür keine allgemeingültige Lösung geben kann. Vielmehr sei standortangepassten Organisationsstrukturen mit unterschiedlichem Aufgabenspektrum und differenzierter Schwerpunktsetzung der Vorzug zu geben (Merkens 2005: 11; Terhart 2005: 20).

Die Zentren verstanden sich anfangs „in erster Linie als zentrale wissenschaftliche Einrichtungen, die das Zusammenwirken verschiedener Fächer, die an der Lehrerbildung beteiligt sind, koordinieren und gleichzeitig ein Ansprechpartner für Schulen und an der Lehrerbildung beteiligte Institutionen und Personen sind“ (Wilke 2005: 95). Auch aktuell wird das Selbstverständnis durch die Bündelung und Vertretung aller Belange der Lehrerbildung geprägt. Die Mehrzahl der Zentren sieht sich außerdem als Entwicklungsagentur für ein wissensbasiertes und professionsorientiertes Lehramtsstudium und fühlt sich der Förderung der Lehrerbildungsforschung und des wissenschaftlichen Nachwuchses verpflichtet (Brinkmann/Rischke/Müller 2016: 6–7).

4.4.2 Rechtliche Grundlagen und Status

Mehrheitlich arbeiten die Zentren auf gesetzlicher Grundlage, die jedoch im Vergleich der Bundesländer Unterschiede aufweisen (vgl. Walm/Wittek 2014: 43). Häufig ist ihnen ein gesonderter Paragraf in den Landeshochschulgesetzen gewidmet (acht Länder); im Einzelfall sind sie Gegenstand spezieller Gesetze zur Lehrerbildung (drei Länder), von Regierungsbeschlüssen (zwei Länder) oder Verordnungen (Brandenburg). In zwei Ländern ist es den Hochschulen freigestellt, Zentren zu gründen. Dafür nimmt dann die staatliche Seite auf anderen Wegen Einfluss, z. B. über Zielvereinbarungen. In den wenigsten Ländern wurden auf gesetzlicher Ebene die allgemeinen Aussagen durch verbindliche Regelungen zu Aufgaben und Kompetenzen untersetzt (ebd.: 5; Tafel 27).

Tafel 27: Zentren für Lehrerbildung (ZfL) und vergleichbare Einrichtungen nach Bundesländern (Stand 4/2016)

Land	ZfL*	Sonstige Einrichtungen	Gesamt	Rechtliche Grundlage
				Landeshochschulgesetz
Bayern	10**		10	Art. 19 Abs. 5 Satz 2 Bayerisches Hochschulgesetz
Bremen	1		1	§ 68a Bremisches Hochschulgesetz
Hessen	4	1 Akademie	5	§ 48 Abs. 1 Hessisches Hochschulgesetz
NRW	11		11	§ 30 Abs. 1 Hochschulgesetz NRW
Rheinland-Pf.	5		5	§ 92 Hochschulgesetz Rheinland-Pfalz
Saarland	1		1	§ 26 Universitätsgesetz Saarland
Sachsen	3		3	§ 92 Abs. 2 Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz
Thüringen	2		2	§ 37a Thüringer Hochschulgesetz
				Lehrerbildungsgesetz
Berlin	4		4	§ 3 Lehrkräftebildungsgesetz Berlin
Meckl.-Vorp.	1	1 Koordinierungsgruppe***	2	§ 3 Abs. 2 Lehrerbildungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern
Schlesw.-Holst.	2		2	§ 19 Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein
				Regierungsbeschluss
Baden-Württ.	8	1 Stabstelle	9	Ministerratsbeschluss vom 8.7.2003
Hamburg	1 (gemeinsame Einrichtung der 5 Hamburger Hochschulen und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung)		1	Pkt. 2.8 Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Reform der Lehrerausbildung in Hamburg vom 28.2.2006
				Verordnung
Brandenburg	1		1	Verordnung über das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung
				Hochschulentscheidung bzw. Zielvereinbarung
Niedersachsen	7	1 Zentrum für empirische Forschung, 1 Didaktisches Zentrum	9	nicht vorgegeben, sondern autonom von den Hochschulen initiiert
Sachsen-Anhalt	2		2	Zielvereinbarungen zwischen Hochschulen und Ministerium
Gesamt	62	5	67	

* Im Einzelfall kann die Bezeichnung abweichen (z. B. Zentrale Einrichtung für Lehrerbildung der Universität Göttingen) oder Zusätze aufweisen (z. B. Zentrum für Schulforschung und Lehrerbildung der TU Braunschweig, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Uni Potsdam), häufiger mittlerweile auch (Professional) School of Education.

** Eines davon als Fakultät (TU München), das heißt z. B. mit explizit eigenen Forschungsaufgaben

*** Laut Gesetz ist an der Universität Rostock das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung als zentrale wissenschaftliche und zugleich als hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung, an der alle lehrerbildenden Hochschulen des Landes beteiligt sind, einzurichten.

Quellen: CHE (2016a); Walm/Wittek (2014: 5); eigene Recherchen

Mit Abstand am häufigsten anzutreffen ist die Bezeichnung „Zentrum für Lehrerbildung". Gründungen als „(Professional) Schools of Education" zählen zu den neueren Entwicklungen (2008: eine, 2016: neun). Forciert wurde sie durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung". Jenseits der Bezeichnungen sind die Strukturen in den Ländern und Hochschulen recht unterschiedlich:

- Mehrheitlich waren und sind die Zentren als zentrale Einrichtungen auf der Hochschulebene aktiv, z. B. als Querschnittsstruktur oder als Zentralinstitut beim Präsidium (TU Berlin).
- Im Einzelfall haben die Einrichtungen Fakultätsstatus (TU München und Leuphana Universität Lüneburg).
- Einige Zentren sind in ihren Aktivitäten landesweit ausgerichtet (z. B. Zentrale Koordinierungsstelle in Mecklenburg-Vorpommern).
- In Baden-Württemberg gibt es drei gemeinsame Gründungen der Universitäten Heidelberg, Freiburg und Stuttgart mit der jeweils nächstgelegenen Pädagogischen Hochschule.
- Daneben finden sich institutionelle Sonderformen wie „Stabsstelle im Dezernat für Studium und Lehre" oder „Akademie für Lehrerbildung".

4.4.3 Aufgaben und Kompetenzen

Prägend für das inhaltliche Profil der Zentren waren anfangs die im Jahr 2000 veröffentlichten Empfehlungen der KMK-Expertenkommission zur Lehrerbildung, in denen folgende mögliche Aufgabenbereiche definiert wurden:

- „Koordination von Lehren und Lernen im Rahmen der Lehrerausbildung
- Koordination der Lehrerausbildungsstudiengänge (incl. Zusatzstudiengänge)
- Verbindung zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft
- Unterstützung und gegebenenfalls Initiierung von schulbezogener Forschung und Entwicklung
- Beratung bei der Erstellung und Novellierung von Prüfungs- und Studienordnungen
- Planung, Organisation und Koordination von Studienangeboten
- Interne Evaluation von Studium und Lehre im Rahmen der Lehrerausbildung

- Beteiligung (Beratung) bei der Berufung von Professoren in den Lehramtsstudiengängen
- Studienberatung für Lehramtsstudierende (in Koordination mit den bereits vorhandenen Einrichtungen der Studienberatung)
- Entwicklung und Koordination multimedialer Formen in der Lehrerbildung“ (Terhart 2000: 111)

Nachdem erste Praxiserfahrungen vorlagen, wurden ergänzend weitere Aufgaben in die Diskussion eingebracht: Bildungsforschung, die Bereitstellung von Ausbildungsleistungen für den erwarteten Mehrbedarf an Seiten- und Quereinsteigern, eine Vermittlungsfunktion zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung sowie Beiträge zur regionalen Schulentwicklung (Merkens 2005: 10–11).

Eine Mitte des vergangenen Jahrzehnts durchgeführte Internetrecherche ergab, dass unter den vielfältigen Aufgaben die Koordination der an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche an erster Stelle stand, gefolgt von Angeboten zur Verbesserung der Studiensituation durch Beratung und Unterstützung bei Praktika oder durch Vereinfachung von Prüfungsangelegenheiten sowie die Organisation der universitären Lehre. Ebenfalls häufig genannt wurden die Koordination der drei Phasen der Lehrerbildung, Forschung sowie Weiter- und Fortbildung (Wilke 2005: 96).

Stärker ins Detail ging eine 2007/08 durchgeführte schriftliche Befragung der Zentren. Unter den Aufgabenbereichen wurde der Studiengangsentwicklung der höchste Stellenwert beigemessen. In diesem Punkt stimmte die abgefragte Priorisierung nach gesetzlichen Vorgaben, idealtypischem und tatsächlichem Stellenwert überein. Deutliche Abweichungen zeigten sich in Bezug auf die Bedeutung der Evaluation der Lehrerbildung, die aus gesetzlicher Perspektive weit oben rangiert, aber in der Praxis nur eine untere Position einnahm (Weyand/Schnabel-Schüle 2010: 87). Beiträge zur Qualitätssicherung gaben nur wenige Zentren an. Wenn doch, dann wurden am häufigsten genannt: Beobachtung und Sicherstellung der Studienqualität, gleichgewichtig gefolgt von Befragungen der Studierenden, Absolventen und Referendarinnen sowie der Unterstützung der BA/MA-Umstellung einschließlich der Akkreditierung (ebd.: 73 f.).

Einige Jahre später hat die Qualitätssicherung als Aufgabenbereich offensichtlich an Bedeutung gewonnen. Die Abfrage zu dem nach fünf Schwerpunkten katalogisierten Aufgabenspektrum im Rahmen des „Monitors Lehrerbildung“ ergab 2014:

- Jeweils über die Hälfte der Einrichtungen gab „Dienstleistungsausprägung“, „konzeptionelle Weiterentwicklung der Lehrerbildung“ und „Qualitätssicherung“ als Schwerpunkte an.
- An vierter Stelle stand „Lehrorientierung“, gefolgt von „Forschungsorientierung“.
- Eine Spezialisierung auf einen oder zwei Schwerpunkte stellte die Ausnahme dar. Zumeist wurden mehrere, oft sogar alle fünf Schwerpunkte abgedeckt. Dabei wiesen die Anteile für die einzelnen Schwerpunkte allerdings eine Hierarchisierung mit erheblichen Spannbreiten auf.

Mehrheitlich verfügten die Zentren über Mitspracherecht und/oder Entscheidungskompetenz bei der konzeptionellen Weiterentwicklung und der inhaltlichen Gestaltung der Lehramtsstudiengänge. Dagegen war weniger als die Hälfte an Berufungsverfahren beteiligt. Die alleinige Entscheidungskompetenz bei Berufungen im Bereich der Lehrerbildung blieb ein Einzelfall (Brinkmann/Rischke/Müller 2016: 6–7).

Insgesamt also bewegt sich das Aufgabenspektrum der Lehrerbildungszentren zwischen vier Schwerpunkten:

- Beratungsangebote für Studierende und Lehrende
- koordinierende oder/und dienstleistende Aufgaben für die lehrerausbildenden Fakultäten
- Organisation eigener Forschungsprogramme und -projekte
- Mitverantwortung für die gesamtuniversitäre Personalplanung und Stellenbesetzungen in der Lehrerbildung

In der Regel wurde die Arbeit der Zentren bereits evaluiert. Auf eine entsprechende Frage im Rahmen des „Monitors Lehrerbildung“ antworteten knapp zwei Drittel mit Ja (37 Einrichtungen), ein Drittel mit Nein (17 Einrichtungen).[28]

4.4.4 Personalausstattung

2007/08 verfügten die Zentren im Durchschnitt über vier Mitarbeiter_innen, wobei die Spanne von einer bis zwölf Stellen reichte. Der Zusammenhang zwischen der Anzahl der Lehramtsstudierenden und der Stellen-

28 http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/thema/klare-verantwortungsstrukturen#hsfrage62_4_13 (20.10.2016)

ausstattung der Zentren fiel weniger deutlich aus als erwartet (Weyand/Schnabel-Schüle 2010: 86).

Knapp zehn Jahre später bewegt sich die Personalausstattung in der Mehrzahl der Fälle in einer ähnlichen Größenordnung. Allerdings gibt es eine Reihe von Zentren, die eine weit über dem damaligen Durchschnitt liegende Ausstattung aufweisen. Im Rahmen des Monitors Lehrerbildung äußerten sich 51 Hochschulen zu dieser Thematik:

- Bei 21 von ihnen lag die Personalkapazität direkt angestellter Mitarbeiter_innen zwischen 0,5 und 4,5 Vollzeitäquivalenten (VZÄ),
- bei 16 Einrichtungen zwischen 5 und 10 VZÄ,
- bei 8 Einrichtungen zwischen 11 und 30 VZÄ,
- 6 Einrichtungen lagen darüber.

Es konnte ebenfalls kein eindeutiger Zusammenhang mit dem jeweiligen Anteil der Lehramtsprüfungsanteils an der Hochschule festgestellt werden. Die personelle Ausstattung korrespondierte auch nicht zwingend mit der Anzahl der wahrzunehmenden Aufgabenbereiche (Brinkmann/Rischke/Müller 2016: 6–7).

4.4.5 Problemlagen und Lösungsansätze

Status, institutionelle Verankerung und Aufgaben der Zentren waren in den letzten Jahren wiederholt Gegenstand empirischer Forschung und hochschulpolitischer Diskussionen auf Bundes- und Länderebene. Ein Vergleich der Forschungsbefunde sowie der diversen Stellungnahmen und Empfehlungen macht deutlich: Die Zentren waren im Zeitverlauf mit unterschiedlichen Problemlagen konfrontiert und sind im Zuge der Verarbeitung dieser Problemlagen in einen Selbstfindungs- und Profilierungsprozess eingetreten, der bis heute andauert. Birgit Weyand (2012: 217) formulierte die Herausforderungen so:

> „Überspitzt formuliert sollen Zentren für Lehrerbildung folgenden Prozess unterstützen: aus dem beliebigen und unverbundenen Neben- und Nacheinander sowohl horizontal eine curricular und komplementär verzahnte als auch vertikal eine anschlussfähige und sukzessive Ausbildungsstruktur kommunizieren, koordinieren und steuern – dies alles angesichts jahrzehntelang gewachsener und tradierter institutioneller Kulturen der Lehrerbildung an Hochschulen und Studienseminaren. Ist dies ein zwar anspruchsvolles, aber realisierbares Unterfangen oder vielmehr ein hybrides Konstrukt bzw. eine Utopie?“

Bereits bei der Konzipierung der Zentren war man sich bewusst, dass die Etablierung einer neuen Querstruktur innerhalb des bestehenden universitären Organisationsgefüges mit Abgrenzungs- und Kompetenzproblemen verbunden sein werde. Die Kompetenzen müssten so gestaltet sein, dass die Aufgaben erfüllt werden können, ohne dass dabei die Akzeptanz in der Universität gefährdet würde. Einig war man sich darin, dass die Zentren mehr sein müssen als bloße Koordinierungsstellen, aber weniger als Quasi-Fakultäten. Alternativ erwogen wurde schon zu einem frühen Zeitpunkt die Einrichtung von Professional Schools (vgl. Terhart 2005: 19 f.).

2007 fand das erste Treffen der Geschäftsführer_innen der Zentren statt. Angesichts sich ändernder Strukturen im Studium wie auch im Vorbereitungsdienst stünden die Zentren vor der Herausforderung, sich als Querstrukturen innerhalb der Universität oder sogar als phasenübergreifende Einrichtung neu zu organisieren. Dabei sei es für die Kooperation der Zentren untereinander wichtig, die Balance zwischen zweierlei zu finden: einem (idealen) gemeinsame Grundlagen repräsentierenden Leitbild einerseits sowie den lokalen und regionalen Besonderheiten andererseits. Aufgrund der Heterogenität der Einrichtungen wurde es für erforderlich gehalten, zu einer konsensualen Festlegung übergreifender (Minimal-)Standards für alle Zentren zu gelangen (ZfL-Geschäftsführungen 2007).[29]

Aus den Befunden einer 2007/08 durchgeführten Befragung der Zentren wurde die Empfehlung abgeleitet, die Bemühungen um eine Verflechtung von Strukturen und Angeboten mit der zweiten Phase zu forcieren. Außerdem müsse der Evaluation der Lehrerbildung stärkeres Gewicht beigemessen werden. Im Interesse der Akzeptanzsteigerung von Evaluationen bedürfe es einer besseren Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie der Allgemeinen Didaktik und den Bildungswissenschaften. Für folgende vier Bereiche wurde großer Entwicklungsbedarf konstatiert:

- „Verfügung über Ressourcen und deren Steuerung zur fachbereichsübergreifenden Vermittlung und ggf. externem Einkauf von qualifizierten Lehrangeboten
- Ausgestaltung der berufsbezogenen Curricula und Beschreibung der Kompetenzen

29 Auf dem Treffen verständigten sich die Teilnehmer_innen darauf, unter der Netzadresse www.lehrerbildung.de ein Portal für die Zentren für Lehrerbildung in Deutschland zu gestalten und sich zukünftig im jährlichen Turnus zu treffen. Das Portal besteht heute, ist aber nicht aktuell. Zum Beispiel endet die Dokumentation der jährlichen Bundestreffen – 2017 hatte das zehnte stattgefunden – beim vierten im Jahre 2010 (20.8.2017).

- Beratung bei der Erstellung und Novellierung von Prüfungs- und Studienordnungen
- Entwicklung und Koordination multimedialer Formen in der Lehrerausbildung“ (Weyand/Schnabel-Schüle 2010: 88).

Eine annähernd zeitgleich durchgeführte Analyse der Situation an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen ließ deutlich werden, dass sich die ZfL überwiegend auf Koordinations- und Organisationsaufgaben beschränkten und nur unzureichend in die universitären Entscheidungsstrukturen und -prozesse eingebunden waren. Darüber hinaus galt die Kritik diffusen Aufgabenstellungen und mangelnder Ausstattung. Vorgeschlagen wurde die Weiterentwicklung zu „Zentren für Professionalisierung der Lehrerbildung“ mit dem Status einer Quasi-Fakultät, geleitet von einer Dekanin/einem Dekan, ausgestattet mit eigenen Ressourcen und Relevanz für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen. Das zukünftig in Eigenverantwortung wahrzunehmende Aufgabenspektrum wurde wie folgt beschrieben:

> „1. Koordinierende Unterstützung beim Aufbau, der Qualitätssicherung und Weiterentwicklung konsekutiver Studiengänge im Bereich der Lehramtsausbildung,
> 2. Verfügung über Ressourcen und deren Steuerung zur fachbereichsübergreifenden Vermittlung und ggf. externem Einkauf von qualifizierten Lehrangeboten, wenn die Fachbereiche diese nicht vorhalten können oder wollen,
> 3. Mitsprache bei Berufungsverfahren für Professuren im Bereich der Lehramtsausbildung,
> 4. Ausgestaltung der berufsfeldbezogenen Curricula und Beschreibung der Kompetenzen, die in einem universitären Lehramtsstudiengang erreicht werden sollen, Organisation und Steuerung der Praktika,
> 5. Entwicklung und Institutionalisierung von Kooperationsstrukturen mit der zweiten Ausbildungsphase,
> 6. Entwicklung von Strukturen und Angeboten zur Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern und von Vertreterinnen und Vertretern der zweiten Phase sowie
> 7. Beratung der Studierenden und der Lehrenden in Angelegenheiten der Lehrerbildung“ (MIWFT NRW 2007: 56).

Standortabhängig sollten interdisziplinäre schul- und unterrichtsbezogene Forschung sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in lehrerbildungsrelevanten Forschungsfeldern hinzukommen.

Weyand/Schnabel-Schüle empfahlen 2010 inhaltlich, dass die Zentren

- die Bemühungen um eine Verzahnung von Strukturen und Angeboten mit der zweiten Phase forcieren,
- der Evaluation der Lehrerbildung stärkeres Gewicht beimessen,
- die Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken, der Allgemeinen Didaktik und den Bildungswissenschaften ausbauen,
- sich verstärkt für die Ausgestaltung von berufsbezogenen Curricula und Kompetenzprofilen,
- die Entwicklung und Überarbeitung von Prüfungs- und Studienordnungen sowie
- die Einführung multimedialer Formen in der Lehrerausbildung engagieren (Weyand/Schnabel-Schüle 2010: 88).

2012 wurde seitens der Berliner Bildungsverwaltung konstatiert, dass der Charakter der Einrichtungen einen Wandel durchlaufen habe. Hätten sich die Zentren zunächst in erster Linie als Serviceeinrichtungen Praktika und die Verknüpfung der ersten und zweiten Phase organisiert, seien in den neu gegründeten Schools of Education bzw. den reformierten Zentren zusätzlich berufsfeldbezogene Forschung und Nachwuchsförderung angesiedelt. Trotzdem bestünde weiterhin Profilierungsbedarf. Für erforderlich gehalten wurden perspektivisch quer zu den Fächern und Fakultäten liegende Einrichtungen mit festgelegten Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten, aufgabenadäquater Ausstattung und einem ausreichenden Maß an Autonomie. Diese hätten als Entwicklungsagentur mit professionellem Querschnittsmanagement dazu beizutragen,

- die Verantwortlichkeit der Universität für die Lehrerbildung zu stärken,
- klare Verantwortlichkeitsstrukturen aufzubauen und eine in der universitären Hierarchie hoch angesiedelte Steuerungsinstanz zu etablieren,
- ein berufsbezogenes Selbstverständnis der Lehramtsstudierenden zu fördern sowie
- dem Berufsfeldbezug der Ausbildung eine institutionelle Basis zu geben (SenBJW Berlin 2012: 53).

Wie schon in Nordrhein-Westfalen wurde die Forderung nach einer eigenständigen Organisationseinheit in Form einer Quasi-Fakultät erhoben. Dadurch würden die originären Aufgaben der Fakultäten nicht obsolet, „sondern im Sinne einer Querstruktur ergänzt durch ein ‚Monitoring‘, das Einzelentscheidungen auf das Gesamtsystem der Lehrerbildung an der Universität rückspiegelt“ (ebd.: 57). Die Arbeit sollte sich zukünftig insbesondere auf folgende Aufgaben konzentrieren:

- „Koordination des Aufbaus und der Weiterentwicklung der Lehramtsstudiengänge in Zusammenarbeit mit den Fakultäten und zentralen Gremien,
- Beratung von Lehrenden und Studierenden in fachübergreifenden Angelegenheiten der Lehrerbildung,
- Koordination und Organisation der Praxisphasen und Auf- bzw. Ausbau von langfristigen Kontakten zu Praktikumsschulen sowie von Kooperationsstrukturen mit der zweiten Ausbildungsphase,
- interdisziplinäre Forschung und Entwicklung sowie Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Bildungs- und Unterrichtsforschung,
- Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ (ebd.: 54).

Im Ergebnis einer gemeinsam vom Stifterverband, der HRK und der Deutschen Telekom Stiftung 2015 durchgeführten Tagung wurde die „Berliner Erklärung für Lehrerbildung“ verabschiedet. Auch diese stellt Bedingungen heraus, die nötig seien, damit die Zentren den in sie gesetzten Erwartungen im Hinblick auf eine Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung gerecht werden können. Dies gelinge nur, „wenn sie strukturell stark aufgestellt werden, alle Bereiche der Lehrerbildung hinlänglich eingebunden sind und die Kooperation aller an der Lehrerbildung Beteiligten zielführend koordiniert wird. Die Zentren und Schools müssen sich von rein koordinierenden Instanzen zu Organisationszentren der Lehrerbildung entwickeln“ (DTS/Stifterverband/HRK 2015: 2).

Weitgehend positiv werden die Beratungs-, Vermittlungs- und Koordinierungsleistungen der Zentren beurteilt. Dagegen wird bezweifelt, ob sie in ihrer derzeitigen Form in der Lage sind, einen „Kontrapunkt zur Fragmentierung“ zu setzen und als „identitätsstiftender Ort“ zu fungieren. Im Kern seien sie Serviceagenturen mit administrativem Arbeitsschwerpunkt geblieben (Böttcher/Blasberg 2015: 21).

Die Frage nach dem institutionellen Platz der Zentren steht trotz ihrer zumeist langjährigen Existenz nach wie vor auf der Tagesordnung.

Die Diskussion auf dem 9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung 2016 in Rostock ließ deutlich werden, dass die Zentren im Wesentlichen zwischen folgenden Punkten oszillieren:

- Sind sie inhaltsrelevantes oder strukturrelevantes Element der Lehrerbildung?
- Sollen sie fakultätsähnlich oder quer zu den Fakultäten strukturiert sein?
- Sind sie ein fakultätsähnliches „Haus“ für die Studierenden der Lehrämter und damit für die an der Lehrerbildung beteiligten Akteure – oder lehrerbildungssteuernd respektive dienstleistend über die Fakultäten hinweg aktiv?

Tafel 28: Diskussion auf dem 9. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung 2016 in Rostock

Während über die **Zielstellungen** weitgehend Einigkeit unter den Kongressteilnehmer_innen herrschte, gingen die Meinungen über die **Umsetzungsstrategien** häufig auseinander:

■ Festhalten wollen die Zentren an dem bereits im Gründungskonzept der KMK (vgl. Terhart 2000) zu findenden Grundsatz hochschulspezifischer Modelle. Es wird in Kauf genommen, dass die institutionelle Vielfalt Vergleichen und der Identifizierung nachnutzbarer Best-Practice-Beispiele auch in Zukunft enge Grenzen setzen wird.

■ Fragen nach Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung wurden von den Zentren vorrangig im Hinblick auf die eigene Organisation thematisiert. Die Frage, welchen Beitrag zur Erhöhung der Qualität der Lehrerbildung geleistet werden kann, wurde dadurch teilweise überlagert. Es fehlt offensichtlich an einer allgemein verbindlichen Definition von Qualitätskriterien für die Lehrerbildung sowie an Aussagen zur Verantwortung der Zentren für die Qualitätssicherung und zu den dafür einzusetzenden Instrumenten.

■ Die Rechte und Pflichten der Leiter_innen der Zentren fallen im Vergleich der Einrichtungen sehr heterogen aus. Nicht selten wird das Verhältnis zu den Hochschulleitungen als Abhängigkeitsverhältnis empfunden.

Insgesamt bestätigte die Diskussion, dass auch nach 20 Jahren die institutionellen Verankerungen weithin als **dysfunktionale Ambivalenzen** bestehen, das Spektrum der Ausstattungen beträchtlich ist und die Frage der Kompetenzen vielerorts unbefriedigend geklärt ist. Unübersehbar gibt es einen gravierenden Widerspruch: zwischen den Erwartungen an die integrierende und steuernde Funktion der Zentren auf Hochschulebene einerseits und den von ihnen unter den gegebenen Bedingungen im Hinblick auf Kompetenzen und Ausstattung zu erbringenden Leistungen andererseits.

Quelle: eigene Protokollierung

Nach Expertenmeinung bedarf es, um die Handlungsfähigkeit der Zentren sicherzustellen,

- der Ausrichtung an strategischen Zielen der Hochschule für die Lehrerbildung,

- der eindeutigen Definition von Aufgaben und Kompetenzen sowie
- einer aufgabenadäquaten Ausstattung mit Personal und Finanzen.

Eine anforderungsentsprechende Handlungsfähigkeit sei an die Übertragung solcher Kompetenzen gebunden wie
- konzeptionelle und inhaltliche Studiengestaltung,
- Mitwirkung in Berufungsverfahren im Bereich der Lehrerbildung,
- Verantwortung für Praxisphasen sowie
- Verantwortung für Nachwuchs- und Forschungsförderung (Brinkmann/Rischke/Müller 2016: 13).

Dies mögen, sofern duchzusetzen, Antworten auf die Frage sein, die Ewald Terhart bereits 2005 gestellt hat: „Wie viel Macht muss einem Zentrum für Lehrerbildung mindestens gegeben werden, damit es seine Aufgaben erfüllen kann – und wie machtlos muss es bleiben, damit die Akzeptanz und breite Verankerung in der Universität nicht gefährdet wird?“ (Terhart 2005: 19).

4.5 Spezifische Anliegen

4.5.1 Zulassungsverfahren und Eignungsabklärung

Studierfähigkeit und Studienmotivation sind in Hochschuldebatten häufig problematisierte Themen. Gerade vor dem Hintergrund der steil anwachsenden Hochschulbildungsbeteiligung werden beide nicht selten als defizitär markiert und wird die Zertifizierung der Hochschulreife durch das Abitur infrage gestellt.

Martin Neugebauer (2013) hat dies für das Lehramt anhand einer deutschlandweiten Stichprobe von knapp 15.000 Lehramtsstudienanfänger_innen untersucht. Sein Ausgangspunkt war die in öffentlichen Debatten anzutreffende Alltagstheorie, Lehramtsstudierenden mangele es an kognitiven und/oder motivationalen Lernvoraussetzungen. Die Prüfung gelangte zu folgenden zentralen Ergebnissen:

■ *Gymnasiallehramtsstudierende* unterschieden sich in zweierlei Hinsicht nicht von anderen Universitätsstudent_innen: Abiturleistung und fachliche Studienwahlmotive. Unterschiede zwischen beiden Gruppen gebe es einerseits hinsichtlich der wissenschaftlichen Interessen, Karrieremotive und des Ziels, überdurchschnittliche Kompetenzen erwerben zu wollen. Diese seien den Gymnasiallehramtsstudierenden weniger wichtig als anderen Universi-

tätsstudent_innen. Ausgeprägter dagegen seien bei ihnen soziale Interessen, der Wunsch nach beruflicher Sicherheit und private Vereinbarkeitsziele.

■ Alle genannten Unterschiede gälten auch, wenn *Studienanfänger_innen des Real-, Grund-/Hauptschul- und Sonderschulamtes* mit sonstigen Universitätsstudierenden verglichen werden. Daneben ließen sich bei diesen Lehramtsstudent_innen Differenzen zu denjenigen für die Gymnasialstufe feststellen: Erstere hätten schlechtere Abiturleistungen sowie geringere fachliche und wissenschaftliche Studienwahlmotivationen als Letztere.

Diese Ergebnisse bestätigten frühere Studien, die mit eingeschränkteren Untersuchungssamples zu vergleichbaren Ergebnissen kamen, so von Klusmann et al. (2009) für über 2.000 baden-württembergische Abiturient_innen oder von Blömeke (2009) für 760 Studierende der Mathematik auf Lehramt und auf Diplom.

Hinsichtlich der kognitiven und motivationalen Lern- und Leistungsvoraussetzungen kann man z. B. den Daten einer weiteren Studie (Spinath/van Ophuysen/Heise 2005) entnehmen, dass sich die Lehramtsstudierenden zwar nicht von Studierenden im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft unterscheiden. Sehr wohl jedoch gilt das im Vergleich zu allen sonstigen einbezogenen Studierenden (Mathematik, Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften). Letztere liegen kognitiv und motivational über den Lehramtsstudierenden. Insofern die Deutung der Ergebnisse durch die Autorinnen eine andere ist – „Die Ergebnisse zeigen, dass … sich Lehramtsstudierende nicht grundsätzlich in negativer Weise von Studierenden in Diplomstudiengängen unterscheiden" (ebd.: 186) –, findet sich die Uneindeutigkeit der Befunde zu diesem Thema unterstrichen.

Jedenfalls wird in der Literatur immer einmal wieder thematisiert, dass gerade für das Lehramtsstudium an der Gewinnung geeigneter Kandidat_innen gearbeitet werden müsse:

- Benötigt werde eine konkrete Definition der „Eignung für den Lehrerberuf" unter Beachtung differenzierter Anforderungsprofile.
- Es brauche öffentlichkeitswirksame Maßnahmen der Werbung für das Lehramtsstudium und ein strategisches Recruiting: Informationskampagnen, (Online-)Self-Assessments, Beratungsgespräche, Praktika zur Eignungsreflexion sowie Orientierung und Supervision.
- Portfolios in Kombination mit den Praxisphasen, die durch die Studierenden geführt werden, sollten der Dokumentation von Lern- und Selbstreflexionsprozessen dienen. Dies könne eine systematische Reflexion der je individuellen Eignung für den Lehrerberuf erzeugen.

Ebenso wird die Forderung nach wirksamen Verfahren der Eignungsabklärung erhoben. Diesbezüglich seien landesgesetzliche Vorgaben oder andere verpflichtende Elemente auf Hochschulebene vonnöten. Dabei allerdings entsteht auch der Eindruck schwankender Grundlagen und vermeintlicher empirischer Evidenz, die eher suggestiv erzeugt wird. So konnte etwa Gabriele Gawlitza (2015) in einer Studie nachweisen, dass „durch den Spaß am Studium sowohl die Studiendauer als auch die Examensnote positiv beeinflusst“ werde. So wenig dies verwundert, so sehr überrascht die Schlussfolgerung, die daraus gezogen wird: „Aus diesem Grunde“ wäre es sinnvoll, „verstärkt über verbindliche Eignungstests für zukünftige Lehramtsstudenten nachzudenken und im Rahmen dieser Tests die Berufswahlmotive und die Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen. … Denn so könnten in Beratungsgesprächen weniger geeignete Kandidaten schon vor dem Studienbeginn auf Defizite und zukünftige Schwierigkeiten aufmerksam gemacht werden“ (ebd.: 19).

Gawlitza hatte Referendar_innen untersucht. Ihre Schlussfolgerung bezieht sich auf Studieninteressierte. Sie würde eines voraussetzen: dass sich aus Berufswahlmotiven und Persönlichkeitsmerkmalen, die vor Beginn des Studiums bestehen, zuverlässig prognostizieren lasse, welchen Spaß am Studium die dann Studierenden entwickeln werden, um auf dieser Grundlage eine angemessene Studiendauer und eine gute Examensnote zu realisieren. Dies erscheint doch als eine eher überdehnte Konklusion.

Verlässlicher wirkt hier die abwägende Position, wie sie etwa Hermann Veith und Maria Schmidt (2010) vertreten: Gewiss habe die These etwas für sich, dass psychische Eigenschaften wie Verlässlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit günstigere Ausgangsvoraussetzungen für den professionellen Kompetenzerwerb darstellen und eine langfristig erfolgreiche und befriedigende Ausübung der Lehrertätigkeit ermöglichen. Doch deuteten die empirischen Befunde zu den psychischen und biografischen Voraussetzungen der Lehrerarbeit darauf hin, „dass die für das Lehrerhandeln grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Ausbildungsprozess erworben und in der Berufspraxis konsolidiert und weiterentwickelt werden“.

Im Rahmen einer Eignungsabklärung könne es daher nicht darum gehen, bestimmte Persönlichkeits- oder Fähigkeitstypen herauszufiltern. Vielmehr bestehe deren Leistungsfähigkeit ausschließlich darin, „schon in der ersten Phase der Lehrerausbildung diagnostische Instrumente zur Verfügung zu stellen, die es Lernenden und Lehrenden ermöglichen, den Rollenwechsel vorzubereiten und zielgerichtet berufsfeldrelevante Kompetenzen aufzubauen“ (ebd.: 11).

Veith/Schmidt hatten auch typische Formen des Einsatzes von professionsorientierten Auswahl- und Eignungsabklärungsverfahren in lehrerbildenden Studiengängen ermittelt. Sie unterschieden sechs Typen:

- *Typ 0 – Weder Auswahlverfahren noch Eignungsabklärung:* (noch) keine Verfahren zur professionsorientierten Auswahl und Eignungsabklärung etabliert.
- *Typ 1 – Auswahlverfahren:* Eignungsabklärung im Rahmen von Auswahlverfahren, von denen die Zulassung zum Studium oder der Übergang zum Masterstudiengang abhängt. Entscheidungsgrundlagen: schulische Abschlussnote, vorgängige Praxiserfahrungen in einem pädagogischen Handlungsfeld, Anforderungen, die die Hochschulen selbst definieren (Einzelgespräche, Gruppengespräche, Motivationsschreiben).
- *Typ 2 – Freiwillige Studienberatung zum Thema Berufseignung:* Möglichkeit der Inanspruchnahme einer eignungsbezogenen Einzelberatung durch zentral oder dezentral angesiedelte Studienberater oder Tutoren.
- *Typ 3 – Self-Assessment:* in der Regel onlinebasiert; von der Hochschule entweder empfohlen oder verpflichtend gemacht; Testergebnisse zumeist ohne Bewertungsrelevanz, vielmehr sollen sie die Studierenden dazu bringen, selbstständig über ihre Eignung für den Lehrerberuf zu reflektieren.
- *Typ 4 – Begleitung von Praxisphasen durch die Hochschule:* Vorbereitungs-, Nachbereitungs- oder Begleitveranstaltungen mit Übungen zur Reflexion der Eignung zum Lehrerberuf.
- *Typ 5 – Begleitung von Praxisphasen durch die Schule, die Hochschule und das Studienseminar:* Gespräche mit den Mentorinnen an den Praktikumsschulen und/oder der Schulleitung, den Dozenten und eventuell Vertreterinnen der Studienseminare; ggf. verknüpft mit Fremdeinschätzung von Mentor_in und Selbsteinschätzung des Studierenden.
- *Typ 6 – Spezielle eignungsabklärende Lehrveranstaltungen:* Angebot von Workshops oder anderen Lehrformaten, um den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, sich über die eigene Berufseignung Klarheit zu verschaffen (ebd.: 12 f.).

Aus Sicht der Autoren lasse sich eine studienbegleitende Eignungsabklärungs- und Kompetenzentwicklungsberatung am besten mit Self-Assessment-Instrumenten (Typ 3), mit speziellen Vorbereitungs-, Nachbereitungs- oder

Begleitveranstaltungen zu Praktika (Typ 5) und mit besonderen eignungsabklärenden Veranstaltungsangeboten (Typ 6) realisieren. „Entscheidend dabei ist, dass vom Studienbeginn an, also bereits in der Bachelor-Phase, Elemente der Eignungsabklärung mit einer über den Studienverlauf hinweg erfolgenden Rückmeldepraxis einhergehen. Ziel dabei ist es, den Studierenden immer wieder praxisnahe herausfordernde Gelegenheiten zur Selbsterprobung zu geben und die dabei gewonnenen Erfahrungen wissenschaftlich auszuwerten“ (ebd.: 15).

Fragen ließe sich allerdings auch, so Hascher (2014: 544), ob die Überprüfung der Berufseignung eine eigentliche Angelegenheit der Hochschule darstelle.

4.5.2 Qualitätsentwicklung der Lehre

Im Zentrum der aktuellen Hochschulbildungsdebatte steht der Perspektivenwandel vom *teaching* zum *learning*.[30] Hochschullehrende haben dabei die Aufgabe, verschiedene Parameter für die Steuerung und Organisation des Lernens – z. B. Aktivitätsgrad der Lernenden, deren räumliche und zeitliche Flexibilität, Entscheidungsfreiheit über Lernziele und Lerninhalte – so festzulegen, dass eine für die Erfordernisse des jeweiligen Lernens von Individuum und Gruppe adäquate Form gefunden wird. Bei Umsetzung dieser neuen Aufgabe der „Lernberatung“ benötigen die Lehrenden allerdings mehr Zeit als bisher. Entsprechende Formate bereitzustellen und Lehrende dafür zu ertüchtigen ist unter Bedingungen der Ressourcenknappheit eine besondere Herausforderung:

- Der Umgang mit Information und Wissen, konkurrierenden Deutungen, Ambiguitäten und Normenkonflikten soll bei den Studierenden über den bisher je individuell erreichten Stand hinaus entwickelt werden. Dieser individuelle Stand ist bei den Studierenden typischerweise heterogen. Das Ziel kann nicht darin bestehen, alle Studierenden auf ein identisches Level zu bringen: Dies würde mit hoher Wahrscheinlichkeit einige über- und andere unterfordern. Vielmehr sollte das Ziel sein, alle Studierenden so in die Lehrveranstaltungen einzubeziehen, dass jede Teilnehmer_in einen ungefähr gleich großen Fähigkeits- und Fertigkeits*zuwachs* realisiert. Eine solche Zieldefinition dürfte insbesondere ein angemessenerer Umgang mit der gegebenen Heterogenitätssituation sein, die bei hohen Hochschulbildungsbeteiligungsquoten unvermeidlich ist, als z. B. mit Studierunfähigkeitsun-

30 vgl. oben 3.2.1 Shift from teaching to learning

terstellungen zu arbeiten, die tatsächlich nur statistische Normalverteilungen zum Ausdruck bringen.[31]

- Für eine studierendenzentrierte Lehre ist die konstruktivistische Didaktik grundsätzlich der angemessenere Ansatz: Der Lehrende fungiert nicht als Unterrichtender, sondern als Moderator und Coach eines im Übrigen von allen VeranstaltungsteilnehmerInnen gleichermaßen getragenen Prozesses. Allerdings benötigt das auch grundsätzlich einen höheren Interaktionsaufwand. Für diesen stehen heute typischerweise nicht die angemessenen Ressourcen zur Verfügung. Die Lösung dieses Problems kann nicht auf eine imaginierte Zukunft mit angemessener Ressourcenausstattung verschoben werden. Um der Leistungsfähigkeit der Hochschulen und der aktuellen Studierendenkohorten willen ist das Problem vielmehr als Herausforderung zu begreifen: Es werden Lehrformate benötigt, die auch unter Bedingungen unzulänglicher Ressourcenausstattung Standards akademischer Lehre sichern.
- Didaktische Ansätze, die sowohl der Heterogenitätssituation als auch den begrenzten Ressourcen infolge Unterfinanzierung der Hochschulen gerecht werden wollen, kombinieren konstruktivistische Elemente und solche des Instruktionsdesigns miteinander – etwa nach dem Grundsatz: So viel Instruktionsdesign wie nötig, so viel konstruktivistische Didaktik wie möglich. Eine Kombination der beiden – meist anatagonistisch gedachten – didaktischen „Konfessionen" liegt aus zweierlei Gründen nahe: Einerseits weisen instruierende und konstruierende Ansätze für spezifische Lehr-Lern-Situationen je funktionale Vorteile auf, die der jeweils andere Zugang nicht hat. Die verschiedenen Konzepte sind „keineswegs generell ungeeignet, sie sind lediglich *nicht generell* geeignet" (Niegemann et al. 2004: 19). Andererseits folgt die Verbindung beider daraus, dass die Zeitressourcen und Betreuungsrelationen in der heutigen akademischen Lehre auch didaktische Kompromisse erzwingen.

In Rechnung zu stellen sind überdies Eigenheiten des akademischen Systems, die sich nicht durch normative Appelle aus dem Weg räumen lassen. Zwar ist es z. B. wünschenswert, dass die akademische Lehre im Reputationssystem der Wissenschaft(ler_innen) einen ähnlichen Stellenwert einnimmt wie die Forschung. Doch muss dazu erst die heutige Asymmetrie zwischen Forschung und Lehre überwunden werden: Erstere vermag

31 Denn ein – nämlich das jeweils unterdurchschnittliche – Drittel der Studierenden galt schon zu Zeiten als studierunfähig, als die Hochschulbildungsbeteiligung zwei Prozent des männlichen Teils eines Altersjahrgangs betrug.

überregionale, ggf. internationale Reputation zu stiften, während Letztere lokale Reputationsgewinne verspricht – was für die meisten wenig attraktiv ist. Will man das ändern, sind grundsätzliche Veränderungen der akademischen Kultur nötig: Durch eine Gleichgewichtung von Forschungs- und Lehrerfahrungen und -erfolgen insbesondere in Berufungsverfahren ließe sich eine Situation erzeugen, in der Lehrreputation auch überlokal bedeutsam ist. Kulturelle Veränderungen werden jedoch nur langfristig, häufig im Zuge von Generationswechseln wirksam.

Auf der Ebene der Lehrveranstaltungsgestaltung kann für den Perspektivenwandel vom *teaching* zum *learning* konzeptionell auf die seit Jahrzehnten bestehende Idee des selbstgesteuerten Lernens als unterstütztes Selbstlernen zurückgegriffen werden (vgl. statt vieler Markowitsch/Messerer/Prokopp 2004). Entsprechende Lehr-Lern-Arrangements setzen meist auf exemplarisches Erfahrungslernen. Dieses vollzieht sich in Formen der Wissenserarbeitung, die weniger über den strukturierten Lehrendenvortrag stattfinden, sondern über gezielte Hilfestellungen zum selbstständigen Wissenserwerb sowie zum zielführenden und kritischen Umgang mit Informationen. Konkrete Anwendungen sind in Lehrveranstaltungen eingebundene Simulationen bzw. Planspiele, Projektarbeiten oder Problemorientiertes Lernen (POL). Sowohl in der Theorie als auch in der hochschulischen Praxis bestehen bereits vielfältige solcher Formen, die in differenzierter Weise geeignet sind, die von Hochschulabsolventen geforderten Kompetenzen zu entwickeln (Tafel 29).

Vor allem das Problemorientierte Lernen (POL), das auf Lehr- und Lernverfahren zur Erarbeitung von Themen in Kleingruppen setzt, gilt hier als vorteilhaft. Sein Ziel ist, die Studierenden zur selbstständigen Bearbeitung von speziellen Sachverhalten anhand ausgewählter berufstypischer Arbeitsschritte zu führen. Das wichtigste Charakteristikum ist: Ein auf Interaktion und Selbstverantwortung ausgerichteter exemplarischer Lernprozess wird mit konkretem Anwendungsbezug in Kleingruppen ausgelöst, der unterschiedliche Formen der studentischen Zusammenarbeit initiiert. Der POL-Ablauf ist phasenweise strukturiert, wobei nicht die konsequente Einhaltung der einzelnen Phasen im Vordergrund steht, sondern der individuelle Bearbeitungsprozess (Marks/Thömen 2002: 2).

Durch ein solches exemplarisches Erfahrungslernen werden die Studierenden befähigt, problemorientiert und interdisziplinär Anforderungssituationen im Studium zu bewältigen. POL fördert sowohl den Erwerb von Inhalten und Strategien zur Auseinandersetzung mit neuen Themen und Situationen als auch die Zusammenarbeit mit Kommiliton_innen in wechselnden

Kleingruppen. Feldexperimentelle Studien konnten zeigen, dass diese Form des Lernens traditionellen Lehrformen überlegen ist (Sembill 2000: 67).

Tafel 29: Offene Lehrformen im Studium

- **Erfahrungsbasiertes forschendes Lernen:** Lernende sammeln Erfahrungen durch Beobachten, Testen, Experimentieren und leiten daraus theoretische Gesetzmäßigkeiten ab.
- **Fallbasiertes Lernen:** Anhand dargestellter (schriftlich, mündlich, virtuell) Problemsituationen aus der beruflichen Praxis analysieren Studierende diese im Kontext einzelner Studienfächer und entwickeln Lösungsansätze. Hochschullehrer/innen coachen (geben Hinweise, Erläuterungen, Anregungen) und bewerten die Lösungsansätze aus fachlicher, methodischer und sozialer Perspektive.
- **Planspiel:** In zugewiesenen Rollen agieren Studierende bei der Lösung eines fiktiven oder realen praktischen Problems aus der beruflichen Praxis. Hochschullehrer/innen beobachten und bewerten (evtl. in Kooperation mit Hochschullehrer/innen anderer Disziplinen oder Praktikern) die erzielten Lösungsansätze aus unterschiedlicher Perspektive.
- **Work-based learning:** Erfahrungen der Studierenden aus Praktika in Unternehmen u. Ä. werden mit Betreuern in Unternehmen ausgewertet; Hochschullehrende coachen die Auswahl der Unternehmen.
- **Reflektiertes Praktikum:** Als fester Bestandteil des Curriculums erhalten Studierende konkrete Aufträge für ihre Praktika einschließlich der Aufgabe, abschließend schriftlich über ausgewählte Probleme, mögliche Ursachen und Lösungsansätze zu reflektieren. Diese Analysen werden in Studierendengruppen ausgewertet, gecoacht durch einen oder mehrere Hochschullehrer/innen.
- **Projektorientiertes Lernen:** Ähnlich dem fallbasierten Lernen und Planspiel – mit dem Unterschied, dass sich das zu lösende Projekt auf eine reale Situation in einem Unternehmen, einer Praxis, einer Institution u. Ä. bezieht und die Studierenden neben theoretischen Analysen, einer arbeitsteiligen Teamarbeit eng mit den künftigen Nutzern bzw. den Auftraggebern zusammenarbeiten müssen.

Quellen: Berendt/Voss/Wildt (2002); Landfried/Senger (2004); Markowitsch/Messerer/Prokopp (2004)

Die Vorteile des projektorientierten Lernens sehen zahlreiche Experten in der Verzahnung von praxisnaher Auseinandersetzung mit künftigen beruflichen Anforderungen in kollektiven Lernsituationen. Dies erzeuge eine hohe Motivation der Studierenden, die dabei neben fachlichem Wissen auch wichtige multifunktionale Fähigkeiten entwickeln. Als problematisch werden der mitunter hohe Zeitaufwand für Planung und Durchführung eines Lehrprojekts, die erforderlichen Ressourcen sowie bürokratische und organisatorische Hindernisse bei der Anrechnung von Studienleistungen gesehen. POL-Kritiker merken an, dass bei ausschließlicher Projektarbeit die systematisch und methodisch fundierte Vermittlung von Bildungsinhalten verloren gehen könne (Gudjons 1994). Dieser Kritik sind sich die Be-

fürworter neuer Lehr- und Lernformen durchaus bewusst und fordern eine stärkere didaktische Durchdringung (Landfried/Senger 2004: 5).

In jedem Falle stellt die Entwicklung des *shift from teaching to learning* völlig neue Anforderungen an die Hochschulbildung sowie an die Lehrqualifikation der Wissenschaftler_innen:

- Dazu müssen Lehrende einerseits motiviert sein, andererseits von ihren Zeitressourcen her fähig sein, solche Lehr- und Lernformen in Abhängigkeit von den konkreten studienfachspezifischen Erfordernissen und Bedingungen gezielt zu nutzen und weiterzuentwickeln. Soll die Lehre auf die Entwicklung von Eigenständigkeit, Problemsicht, Anwendungsorientierung und Aktivität der Studierenden abzielen, so setzt das entsprechende methodische Kompetenzen der Lehrenden voraus, insbesondere nicht nur die Kenntnis, sondern auch die Beherrschung der dafür geeigneten neuen Lehr- und Lernformen.
- Eine wesentliche Voraussetzung dessen ist eine aufwandsrealistische Hochschuldidaktik. Eine solche stellt in Rechnung, dass die Lehrenden eine komplexe Berufsrolle auszufüllen haben und praktisch permanent mit Zeitproblemen kämpfen – mit anderen Worten: dass sie auch bei gutem Willen häufig nicht in der Lage sind, komplizierte und aufwendige Handlungsalgorithmen für die Bewältigung von Lehr-Lern-Situationen zunächst zu studieren und sie hernach mit entsprechendem Vor- und Nachbereitungsaufwand anzuwenden.
- In spürbarer Differenz zu solchen Notwendigkeiten liefert die zeitgenössische Hochschuldidaktik zahlreiche Anleitungen zur Bewältigung diverser Lehr-Lern-Prozesse, die an ihrer ausgefeilten Systematik leiden: Ihr hoher Anspruch führt zur Überfrachtung und macht es zu aufwendig, den Anleitungen im Alltag dann auch tatsächlich zu folgen.

Zusammengefasst: Hochschuldidaktische Angebote sollten die Hochschullehrenden nicht traktieren, sondern motivieren. Ihre Kunst muss daher darin bestehen, für real gegebene – statt ideal gedachte – Bedingungen Lösungen zu offerieren, deren Anwendung die Anzahl der Probleme der Lehrenden nicht vergrößert, sondern minimiert. Benötigt werden hochschuldidaktische Angebote, bei denen die Transaktionskosten für die Lehrenden nicht höher sind als die sich einstellenden Lehr-Lern-Effekte – bzw., positiv formuliert: Die individuelle Neigung, sich didaktische und Lehrorganisationskompetenzen anzueignen, ist umso höher, je deutlicher die daraus resultierenden Lehr-Lern-Effekte den dieserhalb zu treibenden Aufwand überschreiten.

Insbesondere müssen zwei grundsätzliche Probleme akademischer Lehre einer integrierten Lösung zugeführt werden – das Stoffmengenproblem und das Problem des Erwerbs überfachlicher Kompetenzen:

- Für eine begrenzte Studienzeit gibt es grundsätzlich zu viel Lehrstoff, dessen Erarbeitung wünschenswert wäre – das sogenannte (und vom Grundsatz her unaufhebbare) Stoffmengenproblem. Dieses sehr praktische Problem muss in einer Weise gelöst werden, die Wissenserwerb, Kompetenzausprägung und Persönlichkeitsentwicklung integriert. Dazu kann zunächst hinsichtlich der von Studierenden und Lehrenden gemeinsam zu erarbeitenden Gegenstände wiederum gemeinsam davon ausgegangen werden, dass es sich um exemplarisches Erfahrungslernen handelt. Dieses muss so realisiert werden, dass auch dann, wenn (z. B. Zeit-)Ressourcenprobleme bestehen, zumindest *Elemente* forschenden Lernens Bestandteil des didaktischen Designs sind.
- Die Brücke zur überfachlichen Kompetenzausprägung kann geschlagen werden, indem das Erarbeiten der exemplarischen Studiengegenstände unmittelbar mit der Einübung in wissenschaftliche Arbeitstechniken verbunden wird. Dies erleichtert die Übertragbarkeit der Lernerfahrungen auf andere Gegenstände, da so Methodenwissen an die Erfahrung wissenschaftlichen Arbeitens mit gegenstandsgebundenen Erfolgserlebnissen gekoppelt wird. Dabei geht es indes nicht allein um herkömmliches Methodeninstrumentarium, sondern ebenso um das, was den forschenden Habitus ausmacht: die Ausbildung einer neugiergeprägten Grundhaltung, kritische Selbst- und Fremdwahrnehmung, Interpretieren als Normalmodus, mit Informationen umzugehen, mithin um ein Denken auf eigene Rechnung.
- Dies kann dann verbunden werden mit der gestützten Selbstaneignung überfachlicher und multifunktionaler Fertigkeiten – den sog. Schlüsselqualifikationen. Traditionell wurde angenommen, diese Fertigkeiten würden an einer Universität nach humboldtschem Muster gleichsam nebenher erworben. Das wurde und wird mit der massiv ausgeweiteten Bildungsbeteiligung in gleichzeitig unterfinanzierten Hochschulen zunehmend fragwürdig. Der mitunter zu beobachtende Ausweg, die Erarbeitung von Schlüsselqualifikationen in separierte Studienmodule zu delegieren, ist jedoch gleichfalls fragwürdig. Vielmehr muss die Aneignung dieser Qualifikationen in die Fachstudien integriert werden. Dort sollten diese überfachlichen Fertigkeiten expliziert, in Modulbeschreibungen ausdrücklich ausgewiesen, in den Lehrveranstaltungen thematisiert und in Prüfungen als Teilleistung einbezogen werden.

Solche Arbeit an der Qualität der Lehre ist nicht lehrerbildungsspezifisch, aber durch den besonderen Stellenwert der Theorie-Praxis-Verflechtung in der Lehramtsausbildung dort besonders nötig.[32]

4.5.3 Studienerfolgssicherung

Studienerfolg (und Studienabbruch) ist ebenfalls kein lehrerbildungsspezifisches Thema.[33] Dementsprechend gibt es eine breite, auf alle Studiengänge bezogene Debatte dazu, wie Studienabbruchrisiken minimiert und Studienerfolgschancen verbessert werden können. Als Lösungsansätze, um zu einer erhöhten Studienzufriedenheit, gesteigerten Studienerfolge, aber auch zur Einhaltung der Regelstudienzeit zu gelangen, werden beschrieben (vgl. Schmid/Henke/Pasternack 2013):

- Für eine gefestigte Studienwahl benötigten die Studierenden ausreichend Informationen zu den Studienbedingungen und -inhalten.
- Es müsse gelingen, die individuellen Interessen mit den Studieninhalten zu verknüpfen, um Studienmotivation und Fachidentifikation zu stärken. Hierfür könnten die Hochschulen den Studienbeginnern, z. B. in Orientierungsseminaren, die Möglichkeit geben, ihre Studienwahl zu überprüfen. Frühzeitige Maßnahmen in der Studieneingangsphase seien besonders erfolgversprechend, um mögliche potenzielle Abbruchgründe im weiteren Studienverlauf zu reduzieren.
- Individuelle Studienwege sollten zugelassen und darüber hinaus explizit begünstigt werden. Hierfür seien Möglichkeiten, unterschiedliche Studiergeschwindigkeiten realisieren zu können, vorteilhaft. Auch seien Strategien zum Umgang mit einer zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft erforderlich.
- Nötig sei es, sich stärker als bisher den – in vielen nicht deutschen Hochschulsystemen selbstverständlichen – Aufgaben der Studierendenbetreuung zu öffnen. Die verbreitete Rede von der „Hochschule als Dienstleistungsunternehmen“ kann sich an dieser Stelle in der Tat als eindrucksvoll umsetzbare Handlungsmaxime erweisen.

32 vgl. auch oben 3.2.2 Didaktik der Lehrerbildung

33 vgl. aber oben 3.2.3 Studienzufriedenheit, Studiendauer und Studienerfolg

Tafel 30: Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs

Zeitpunkt	Ziele	Zielgruppe	Maßnahmen
Studien-eingangs-phase	• Ausgleichen von ungleichen Startbedingungen • Information • akademische Integration • soziale Integration	• uninformierte Studienbeginner • Studienbeginner mit Defiziten in der Vorbildung (Sprach-/Wissensdefizite) • Studierende, die einer Minderheit angehören	• Beratung • Unterstützungsmaßnahmen • Information • integrative Maßnahmen
Studien-eingangs-phase und weiterer Studien-verlauf	• Leistung verbessern • Motivation erhalten • Verbesserung der Lehr- und Lernkultur • Integration in studentische Netzwerke • problematische Studienbedingungen und Zeitkonflikte vermeiden	• Studierende mit Leistungsproblemen • Studierende mit geringem Selbstvertrauen/geringer Selbstwirksamkeitseinschätzung • Studierende ohne Zugang zu informellen Netzwerken • erwerbstätige Studierende • Studierende mit Finanzierungsproblemen • Studierende mit Familie	• Unterstützungsmaßnahmen (z. B. Vermittlung von Lernstrategien) • Motivationsveranstaltungen • Änderung der Didaktik/Lehrkultur • Unterstützung und Beratung (z. B. Finanzierungsmöglichkeiten) • Flexibilisierung von Studienangeboten • Studienorganisation professioneller gestalten

Als lehrerbildungsspezifische Lösungsansätze werden z. B. beschrieben:

- Um ein Lehramtsstudium in der Regelstudienzeit zu gewährleisten, setzen einige Universitäten auf das Zeitfenstermodell: Studierende sollen durch eine überschneidungsfreie Prüfungsorganisation die am häufigsten gewählten Fächerkombinationen in der Regelstudienzeit überschneidungsfrei studieren können (UDE 2014: 33).
- Zur Verhinderung des Studienabbruchs werden vermehrt Ansätze zur Prüfung der Eignung von Lehramtskandidat_innen genutzt. Diese greifen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (vor Zulassung, zu Studienbeginn, während des Studiums) und sind teils verpflichtend und teils fakultativ gestaltet. Zu den Maßnahmen gehören: (Online-)Self-Assessments bzw. (Online-)Eignungstests, Beratungsgespräche, Assessment-Center, Praktika zur Eignungsreflexion und Orientierung sowie Portfolios in Kombination mit Praxisphasen (Rischke/Baedorf 2014: 4). Diese unterschiedlichen Maßnahmen werden von Ländern und Hochschulen uneinheitlich und zu verschiedenen Zeitpunkten angewandt. Die Eignungsabklärung ist allerdings ein in der Literatur strittiges Thema.[34]

34 s. o. 4.5.1 Zulassungsverfahren und Eignungsabklärung

- Der zunehmenden Heterogenität unter den Lehramtsstudierenden will das Staufer Studienmodell mit einer Kompetenzentwicklung der Studierenden begegnen, die auf studien- und berufsrelevante Schlüsselqualifikationen zielt. Zum einen sollen hier Mentoringgruppen Orientierung in der Studieneingangsphase geben, um Organisation und Reflexion zu lernen sowie die Unterschiede zwischen schulischem Lernen und Studieren zu verdeutlichen. Zum anderen sollen während des Studiums in Kursen Kompetenzen wie wissenschaftliches Arbeiten und der Umgang mit Software zur Datenauswertung vermittelt werden (Geigle 2014: 25).
- An der Universität Kassel wurde das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf" konzipiert, das seit 2008 verpflichtender Teil des Einführungsmoduls ist. Mit diesem Kurs soll der Aspekt, dass der Lehrberuf ein Beziehungsberuf ist, in den Vordergrund gerückt werden: Dieses Kriterium stehe bei der Studienwahl mancher Studieninteressierten unter Umständen nicht im Vordergrund. Das Studienelement soll daher die Studierenden mit Handlungssituationen in Kontakt bringen, die typisch für den Lehrberuf sind und in denen sie ihre eigenen Kompetenzen in Bezug u. a. auf Kommunikationsfähigkeit, Sicherheit im Auftreten sowie soziale Sensibilität überprüfen können. Anhand der gewonnenen Erfahrungen sollen die Studierenden selbstreflexiv ihre Kompetenzen einschätzen lernen und diese mit Fremdeinschätzungen abgleichen können. Dies diene der kritischen Reflexion ihrer Berufswahl. Das Studienelement besteht aus einem anderthalb tägigen Kompaktseminar sowie einer Vor- und Nachbereitung, in der die Studierenden selbstreflexive Texte verfassen (Bosse et al. 2014: 26 f.).

4.5.4 Herstellung angemessener Diversität

Ein spezifisches und mehrdimensionales Qualitätsthema ist die Diversität der Lehrerschaft. Diese entsteht weniger im Beruf selbst (außer wenn es um beruflichen Aufstieg geht, also etwa die Übernahme von Schulleitungspositionen oder Fachberaterfunktionen). Stärker wirksam wird hier dreierlei: die Bildungsbiografien junger Menschen, die je individuellen Entscheidungen für bestimmte Bildungswege – an dieser Stelle insbesondere relevant: Berufsausbildung oder (Lehramts-)Studium – und die Studienfachwahl sowie die Wahl der Schulart.

Wichtig sind für die Zusammensetzung von Lehrerkollegien vor allem zwei Diversitätsdimensionen: Gender und (familiärer) Migrationshintergrund. Der „Hochschul-Bildungs-Report 2020" fasste dies burschikos

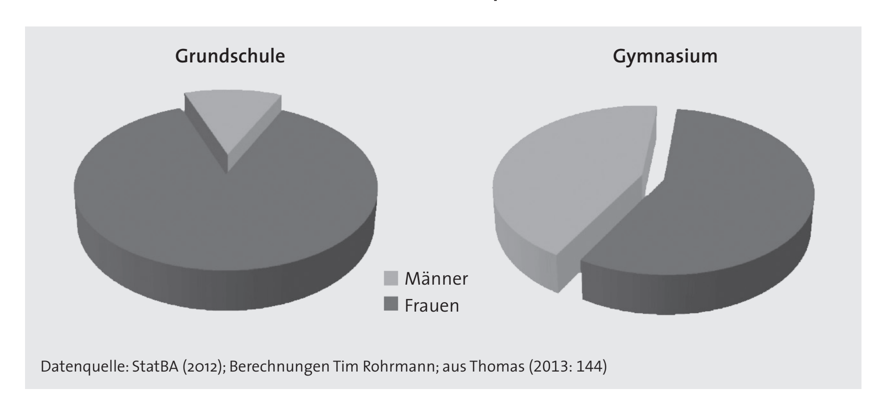
in dem Satz zusammen: „Die typische Lehrkraft ist deutsch und weiblich" (Stifterverband/McKinsey 2013: 89).

Die Anzahl und der Anteil der Pädagog_innen mit *Migrationshintergrund* werden nicht erhoben. Ersatzweise kann zum einen auf den Ausländeranteil an der Lehrerschaft zurückgegriffen werden, um zumindest eine Intuition zu erhalten: Dieser beträgt ein Prozent und liegt damit deutlich unter dem allgemeinen Ausländeranteil an der Bevölkerung, der vor der starken Zuwanderung seit 2014 bundesweit neun Prozent betrug. Zum anderen werden unter den Studierenden die Bildungsinländer – ausländische Staatsbürgerschaft plus deutscher Schulabschluss – erfasst. Die diesbezüglichen Daten verweisen auf gewisse Entwicklungen: Von 2006 bis 2011 hatte sich der Anteil der Bildungsinländer_innen an allen Studierenden kaum verändert (2,9 bzw. 3,0 Prozent), doch ihr Anteil an den Lehramtsstudierenden kletterte von 1,6 auf 2,2 Prozent (ebd.).

Die *geschlechtsspezifische Zusammensetzung* der Lehrerschaft und des pädagogischen Nachwuchses weist in der Gesamtbetrachtung eine Unwucht zuungunsten der Männer auf: 2011 waren 86 Prozent der unter-30-jährigen Lehrkräfte weiblich (ebd.). Etwas geringer, gleichwohl dominierend ist der Frauenanteil an den Lehramtsstudierenden: 2013 stellten sie in dieser Gruppe 66 Prozent. Allerdings gibt es hier erhebliche Unterschiede zwischen den Schularten. 2013 betrug der Anteil männlicher Studenten an den angehenden Grundschullehrer_innen (Lehramtstyp 1) 12,6 Prozent, derjenige bei den Studierenden fürs gymnasiale Lehramt (Lehramtstyp 4) 40,5 Prozent (Weeber/Hobler 2015: 24).

Diese Unterschiede sind historisch gewachsen. Im Zuge der Professionalisierung der schulischen Lehrberufe im 19. und 20. Jahrhundert war zwar Frauen überhaupt zum ersten Mal der Einstieg in professionelle Erwerbsarbeit gelungen. Dabei aber wurden sie stets auf die unterprivilegierten Berufspositionen verwiesen. Das zeigt sich in der Langzeitentwicklung der schulischen Lehrberufe gleich in doppelter Hinsicht: Je höher der Schultyp und je älter die unterrichteten Kinder, umso geringere Anteile am Lehrpersonal wurden (und werden) von Frauen gestellt. Die Geschichte der Frauen im (Volksschul-)Lehramt bestätigt, dass Berufe, die in ihrem jeweiligen Berufssystem hinsichtlich Bezahlung und Ansehen untere Positionen einnehmen, für Frauen leichter zu erobern sind. So erklärt sich auch, dass der Frauenanteil im Grundschullehramt 86 Prozent erreicht (Thomas 2013: 139). Im Gymnasium dagegen liegt ihr Anteil bei weniger als der Hälfte (Tafel 31).

Tafel 31: Geschlechteranteile am Unterrichtspersonal 2012



Datenquelle: StatBA (2012); Berechnungen Tim Rohrmann; aus Thomas (2013: 144)

Insgesamt kann konstatiert werden, dass sowohl Lehrerbildung als auch Lehrerschaft eine „starke vertikale geschlechtsspezifische Segregation entlang der hierarchischen Schulstufen aufweisen“. Hinzu tritt eine starke horizontale Segregation nach gewählten Fächern: „Während Frauen überproportional in den Studienbereichen Germanistik, Romanistik und Sonderpädagogik vertreten sind, dominieren Männer in den Studienbereichen Geschichte, Mathematik, Physik & Astronomie sowie Sport“ (Weeber/Hobler 2015: 24, 22).

Die Perspektiven auf diese geschlechtsspezifischen Differenzen sind recht unterschiedlich:

- Im Sinne des Gerechtigkeitspostulats sollte sich die Zusammensetzung der Bevölkerung auch in der Lehrerschaft abbilden, also unter anderem hinsichtlich der Repräsentation der Geschlechter. Gleichstellungspolitisch ist dann die Erhöhung des Männeranteils in weiblich dominierten Berufen ebenso anzustreben wie die Erhöhung des Frauenanteils in männlich dominierten Berufen. Wenn 50 Prozent Frauen in Unternehmensvorständen angestrebt werden, müssen auch 50 Prozent Männer im Grundschullehramt ein Ziel sein. Zwar genieße das Grundschullehramt, weiblich konnotiert und als sozial-helfend wahrgenommen, hohes gesellschaftliches Ansehen. Wenn es aber um den eher männlich konnotierten ökonomischen Status gehe, werde das besser bezahlte Gymnasiallehramt eindeutig bevorzugt. Insofern sei das Grundschullehramt immer noch ein benachteiligtes (Thomas 2013: 146 f.). Umgekehrt muss gerechtigkeitspolitisch auch angestrebt werden, dass 50 Prozent der Kollegien an Gymnasien oder Berufsschulen mit Frauen besetzt sind.
- Häufig angeführt wird das Argument, dass die Anwesenheit von Männern – bzw. genauer: die gemeinsame Anwesenheit von Frauen und Männern –

in der Arbeit mit den Kindern pädagogische Wirkungen zeitige. Männer seien vor allem für die Jungen notwendige oder hilfreiche Rollenvorbilder und Identifikationsfiguren. Auch wünschten sich Eltern mehrheitlich, dass ihre Kinder nicht ausschließlich von weiblichen Pädagogen betreut werden. Aus diesen Gründen brauche es auch in den Grundschulen eine angemessene Männerrepräsentanz. Um im Sozialisationsprozess den Dialog der Geschlechter erlernen zu können, müssten Kinder einen solchen Dialog erleben können, was das Vorhandensein von Männern im Alltag wesentlich voraussetze:

> „Gemeinsame Erziehung durch Frauen und Männer ist eine Herausforderung, weil geschlechtstypische Unterschiede aufeinanderprallen können oder plötzlich Dinge, die vorher ‚klar' waren, nun von Frauen und Männern ausgehandelt werden müssen. Solche Störungen und Irritationen können bereichernd sein, allerdings nur, wenn eine Auseinandersetzung damit möglich ist und ggf. auch fachlich begleitet wird" (Rohrmann in Keller/Rohrmann 2011).

■ Auch werden positive Effekte der Teamentwicklung und -arbeit, die sich aus einer Geschlechtermischung ergäben, gesehen. Die kollektive Intelligenz von Teams steige, wenn sie geschlechtsgemischt zusammengesetzt seien (Woolley et al. 2010).

■ Hinsichtlich der Karriereverläufe wird – hier wieder am Beispiel der Grundschule – konstatiert, dass dieselben Karriereambitionen geschlechtsspezifisch unterschiedliche Umweltbewertungen erfahren: Was den männlichen Grundschullehrern von ihren Kolleg_innen als positiv konnotierte und naturbedingte „Zielstrebigkeit" ausgelegt werde, werde an Grundschullehrerinnen als „Verbissenheit" wahrgenommen und gebrandmarkt. Dieses Stereotypenpaar männlicher „Zielstrebigkeit" und weiblicher „Verbissenheit" erweise sich dann als karrierebestimmend: Es stimuliert das Aufstiegshandeln von Männern und hemmt das von Frauen und wirke so auf die Entstehung einer Geschlechterhierarchie männlicher Grundschulleiter und weiblicher Lehrkräfte hin (Bobeth-Neumann 2013: 155–157).

Um eine angemessene Diversität der Lehrerschaft zu erreichen, wird hinsichtlich der Erhöhung des Anteils von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund im „Hochschul-Bildungs-Report" zweierlei empfohlen:

- Initiativen, sich intensiv der Gewinnung entsprechender Kandidat_innen zu widmen, sollten ausgebaut werden. Erfahrungen zeigten,

„dass sich viele Schüler mit Migrationshintergrund … mit der Möglichkeit, Lehrer zu werden, gar nicht auseinandergesetzt haben".

- Es sollten Netzwerke von Pädagog_innen mit Migrationshintergrund auf- und ausgebaut werden, „um den ‚Einzelkämpferstatus' der bisherigen Minderheit abzubauen und kollegiale Austauschmöglichkeiten für gemeinsame Themen und Herausforderungen im Schulalltag zu ermöglichen" (Stifterverband/McKinsey 2013: 91 f.).

Um den Lehramtsberuf und hier insbesondere den des Grundschullehrers auch für Männer attraktiver zu machen, werde eine Statusaufwertung benötigt: „Gesellschaftliche Wertschätzung drückt sich auch in der Bezahlung aus." Um einen Ausgleich der Geschlechter in allen Schulformen zu erreichen, brauche es „ein horizontal gegliedertes Schulsystem mit gleichberechtigten Stufenlehrern und -lehrerinnen". Jenseits dieser beiden Aspekte eines Systemwechsels liefen Genderkompetenz und Entdramatisierung von Geschlecht Gefahr, zu einer bloßen Systemkosmetik zu werden (Thomas 2013: 147).

4.5.5 Internationalisierung

Das Internationalisierungsthema, so lässt sich die Durchsicht der Literatur zusammenfassen, wird für die Lehrerbildung eher pflichtschuldig und emotionslos verhandelt. Man gewinnt nicht den Eindruck, dass es im Zentrum der Reformbemühungen stünde. Es lässt sich nur vermuten, dass sich darin die Geringschätzung der lehrerbildenden Studiengänge im Vergleich zu den „richtigen" Fachstudiengängen widerspiegelt: Für Letztere wird an den Hochschulen und in den Fachbereichen sehr viel offensiver daran gearbeitet, die durch die Studienstrukturreform bedingten Mobilitätshemmnisse aus dem Wege zu räumen.

Immerhin aber finden sich in der Literatur internationale Mobilitätshindernisse in der Lehrerbildung häufig angesprochen, insbesondere in Bezug auf die Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen und die Berücksichtigung von Auslandsaufenthalten in den Curricula. Der derzeitige Aufbau der Lehrerbildung wird als schwer verständlich und international kaum vermittelbar charakterisiert, was sich in einem geringen Grad an Internationalisierung niederschlage.

Internationalität wird im Kontext von Globalisierung, Europäisierung und Regionalisierung ausgebildet. Die Europadimension der Internationalisierung wird von der Bewegung hin zu einem Europäischen Hochschulraum geprägt. Darüber hinaus heißt Internationalisierung in inhaltlicher Hinsicht

vor allem, Interkulturalität zu entwickeln. Diese soll die problemlose Interaktion mit Angehörigen anderer Kulturen ermöglichen. Interkulturelle Kompetenzen setzen sich zusammen aus dem „Wissen über interkulturelle Situationen, Fähigkeiten zum Umgang mit den spezifischen affektiven, kognitiven, sozialen u. a. Anforderungen kultureller Differenz [und dem] Vermögen, sich selbst, die eigene symbolische Position in konkreten Interaktionssituationen der Differenz … zu reflektieren“ (Szczyrba/Wildt 2003: 140).

Es geht dabei also nicht um die Vermittlung von Rezeptwissen oder Landeskunde – wie halte ich die Visitenkarte, wenn ich mich einem japanischen Gesprächspartner vorstelle? –, sondern um das Infragestellen der eigenen Kulturstandards (Hofstede 2001). Interkulturelle Kompetenzen sind soziale Kompetenzen, verweisen aber durch ihre Reflexion unterschiedlicher Geltungszusammenhänge über diese hinaus. Erkannt wurde inzwischen, dass für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen ein Auslandsaufenthalt allein nicht ausreichend ist, sondern durch entsprechende Studienangebote und Didaktiken auch an den Heimatuniversitäten zumindest flankiert werden muss. Das betrifft einerseits inhaltliche Aspekte wie den Erwerb interkultureller Kompetenzen und internationaler Studieninhalte. Andererseits werden Organisationsformen benötigt, die eine internationale Anerkennung der Studieninhalte, die Mobilität von Studierenden ermöglichen bzw. verbessern und den internationalen Austausch von Lehrenden erleichtern.

Die studentische Zielgruppe entsprechender Bemühungen ist dreigeteilt:

- Studierende mit dem Ziel, Studienphasen im Ausland zu verbringen, benötigen Vorbereitung und Unterstützung für ihr Vorhaben.
- Studierende bzw. Studieninteressierte aus dem Ausland bedürfen vorbereitender und aufenthaltsbegleitender Betreuungsangebote.
- Für Studierende ohne Möglichkeit oder Neigung, eine Auslandsstudienphase zu absolvieren, braucht es heimische Angebote, Interkulturalität ausbilden zu können.

Letzteres heißt: Diejenigen, die aus welchen Gründen auch immer – familiären z. B. – keine internationalen Studienerfahrungen sammeln können, dürfen dennoch nicht von internationalisierenden Elementen ausgeschlossen werden, sondern benötigen Angebote der *internationalization at home*. Ihnen müssen im Rahmen der hochschulischen Möglichkeiten am heimischen Standort Möglichkeiten eröffnet werden, interkulturelle Kompetenzen auszubilden. Andernfalls wird das Erfahrungsgefälle zwischen international erfahrenen und nicht erfahrenen Studierenden perpetuiert.

Als Teil der Internationalisierung der Studienangebote ist zunächst das Auslandsstudium zu nennen. Es kann als (a) Vollzeitstudium im Ausland, (b) Aufbau-, Vertiefungs- oder Promotionsstudium im Ausland oder (c) als befristetes Auslandsstudium im Rahmen des Studiums an der Heimathochschule wahrgenommen werden. Die internationale Mobilität von Studierenden lässt sich durch entsprechende Anreizstrukturen anregen, aber nicht erzwingen. Erleichternd kann es z. B. wirken, auf Zielgruppen zugeschnittene Intensivangebote zu entwickeln, die im Rahmen von Summer Schools angeboten werden. Den Hochschulen kommt hier die Aufgabe zu, etwa durch internationale Kooperationen internationale Studienerfahrungen zu erleichtern.

Daneben aber geht es wesentlich um die Internationalisierung des Curriculums. Die OECD unterscheidet hierfür folgende Möglichkeiten (Hahn 2004: 262):

- Curricula mit internationalen Inhalten,
- Curricula mit nationalen und komparativen Inhalten,
- die Vorbereitung auf ein internationales Berufsfeld,
- Fremdsprachen und Vermittlung interkultureller Kompetenzen,
- interdisziplinäre Programme in Regionalstudien,
- international anerkannte Berufsausbildung (z. B. MBA),
- gemeinsamer oder Doppelabschluss (*joint degree*),
- obligatorischer Auslandsstudienanteil,
- spezielle Curricula für ausländische Studierende.

Innereuropäische Vergleichbarkeit und Verständlichkeit von Studienabschlüssen und -leistungen herzustellen war und ist eines der Anliegen des Bologna-Prozesses, um einen Europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dazu sollten vier Instrumente dienen:

- gestufte Studiengänge, um die Regelstudienzeiten vergleichbar zu gestalten, sowie die Integration der Doktorandenausbildung als dritte Stufe (Letzteres wird in Deutschland eher kritisch gesehen: Die Promotion sei die erste Phase wissenschaftlicher Tätigkeit, nicht die dritte des Studierens);
- das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) zur Vergleichbarkeit der Studienleistungen;
- Diploma Supplements, um die absolvierten Studien transparent zu machen – also eine öffentliche Urkunde, mit der ein abgeschlossener Studiengang nach einem einheitlichen Muster erläutert wird: Zugangsvoraussetzungen, Kompetenzziele, Studieninhalte (Module) sowie berufliche Verwendbarkeit der im Studium erworbenen Kenntnisse;

- Transcript of Records (ToR), um sämtliche individuell bis zum Ausstellungszeitpunkt erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen zu dokumentieren: besuchte Lehrveranstaltungen und absolvierte Module, dazugehörige ECTS-Credits und Noten.

Tafel 32: Handlungsoptionen für die Internationalisierung

Teilziel	Handlungs-ebene	Handlungsoptionen
Mobilität der Studierenden fördern	Politik Hochschule Fachbereich	• Anreizsysteme schaffen und auf die einzelnen Zielgruppen abstimmen • Integration von Auslandsstudien in den Studienablauf: Mobilitätsfenster • Vereinbarkeit von Mobilität und Familie/Kinderbetreuung ermöglichen
Internationale Vergleichbarkeit der Studieninhalte	Politik Hochschule	• Entwicklung konsensualer Deskriptoren auf europäischer Ebene • Nutzung europäischer Dokumentationssysteme wie *Transcript of Records*
internationalization at home und „kleine Mobilität" ermöglichen	Fachbereich	• Integration internationaler bzw. interkultureller Anteile in heimische Studienangebote • Förderung von *joint degree programs* vor allem innerhalb von BA-Studiengängen – als „kleine Mobilität" ohne „Lebenszeitverlust"
Internationale Attraktivität der Studienangebote erhöhen	Hochschule Fachbereich Politik	• internationales Marketing und Profilbildung betreiben • Dependancen im Ausland errichten • Entwicklung kooperativer Studienprogramme • spezielle Angebote für internationale Zielgruppen und entsprechende Stipendiensysteme entwickeln • Entwicklung bilingualer Studienprogramme (deutsch-englisch) und ausgewählter fremdsprachiger Module • ausländischen Studierenden günstige finanzielle Konditionen einräumen • PhD-Programme anbieten
Erweiterung der internationalen Kompetenzen der Lehrenden	Politik	• Bereitstellung bzw. Nutzung von erweiterten Förderprogrammen zum Austausch von Lehrenden mit ausländischen Hochschulen • Gewährleistung der rechtlichen und sozialen Absicherung
	Hochschule	• Sichern bzw. Unterstützen der Schaffung differenzierter fachlicher, soziokultureller und sprachlicher Voraussetzungen (z. B. durch eigene Weiterbildungsangebote) • Befähigung der Lehrenden zur Lehre in einer Fremdsprache
	Fachbereiche	• Ausüben einer Scharnierfunktion zwischen Hochschulleitung und Lehrenden durch Anregen, Motivieren, Einfordern der benannten Aktivitäten

Schließlich sollte – eine EU-, keine Bologna-Initiative – der Europäische Qualifikationsrahmen (Europäische Kommission 2008) eine Art „europäische Währungsunion des Ausbildungssystems" herstellen (Rauschenbach 2013:

32). Er formuliert für alle Bildungsniveaus Kompetenzen, die erworben werden bzw. wurden. Dies war dann in einzelstaatliche Qualifikationsrahmen (NQR) zu übersetzen, was in Deutschland mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (Bund-Länder-Koordinierungsstelle 2013) und ergänzend mit dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2017) geschah. Mit den Qualifikationsrahmen sollen die Qualifikationen europaweit verständlich gemacht werden, was unter anderem die grenzüberschreitende Mobilität von Beschäftigten und Lernenden erleichtern soll. Bachelorabschlüsse sind im DQR auf Niveau 6 (von acht Kompetenzniveaus), Masterabschlüsse auf Niveau 7 eingeordnet. Die Information darüber wird im Diploma Supplement, der verbalen Beschreibung des jeweils absolvierten Studienprogramms, vermerkt (vgl. KMK et al. o. J. [2013]: 2).

Zum bisherigen Erfolg der bisherigen Bemühungen um Internationalisierungsförderung, von denen auch Lehramtsstudierende profitieren, lässt sich vorerst festhalten: Das ECTS-System wird als bürokratisches und lebensfremdes Konzept kritisiert (Kühl 2011), ist aber noch im Gebrauch. Die Diploma Supplements und Transcript of Records werden inzwischen regelhaft ausgestellt und erleichtern die Organisation von Auslandsaufenthalten während des Studiums. Vom ursprünglichen Anliegen des EQR ist im Zuge der Entwicklung einzelstaatlicher Qualifikationsrahmen (NQR) nicht viel geblieben (Rauschenbach 2013: 32).

Für die Lehrerbildung im Speziellen lassen sich die Anregungen, die zum Thema formuliert werden, so zusammenfassen:

- Es sollte strukturierte Zeitfenster für Auslandsaufenthalte innerhalb der Studiengangsgestaltung geben.
- Auslandsaufenthalte sind idealerweise in den Curricula zu verankern, was ihre Vereinbarkeit mit anderen Studienelementen voraussetzt.
- Die Regelungsdichte soll nicht qua Überregulierung zulasten der Internationalisierung gehen.
- Nötig sind verbindliche Kriterien und transparente Regelungen für die Anerkennung im Ausland erworbener Erfahrungen, erbrachter Leistungen und Abschlüsse.
- Auslandserfahrung sollte bei der Besetzung von Professuren besonders anerkannt werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Handlungsoptionen, die vor allem auf Hochschulebene gestaltbar sind. Sie sind in Tafel 32 zusammengefasst.

Zweite Phase der Lehrerbildung

Die zweite Phase bildet in Deutschland der Vorbereitungsdienst (nachfolgend Kapitel 5). Dies ist der von den meisten Lehrer_innen zu absolvierende Weg ins Lehramt. Daneben sind aber auch berufsbegleitende Qualifizierungen von Quer- und Seiteneinsteigern von Relevanz, die wiederum in der Regel auch mit einem – ggf. angepassten – Vorbereitungsdienst verbunden sind (Kapitel 6). Sie werden immer dann bedeutsamer, wenn der Lehrerbedarf das Angebot an Absolvent_innen lehramtsvorbereitender Studiengänge übersteigt. Formalisierte Qualitätssicherung findet in der zweiten Phase vor allem über Evaluationen statt (Kapitel 7).

5. Der Vorbereitungsdienst

Inhaltliche Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist es, den Lehramtskandidat_innen berufliche Handlungsfähigkeit bezogen auf die Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren und Verwalten zu vermitteln. Sie sollen dazu befähigt werden, den Beruf der Lehrer_in selbstständig ausüben zu können (vgl. z. B. § 13 OVP Brandenburg). Dazu ist die unmittelbare berufliche Handlungskompetenz auszuprägen und eine erste Routinisierung auf Basis der im Studium erlangten Kenntnisse einzuüben (Offenberg/Walke 2013: 19).

Hermann Josef Abs und Eva Anderson-Park (2014: 489) sprechen verallgemeinernd von „Berufseinführungsprogrammen“, um auch andere Staaten in ihre Betrachtung einbeziehen zu können. Für Deutschland ist damit der Vorbereitungsdienst gemeint. Berufseinführungsprogramme sind nach Abs/Anderson-Park

> „eine Gruppe von Lehr-Lern-Arrangements, die dem Ziel dienen, die Berufsfähigkeit von Lehrpersonen nach dem Abschluss einer akademischen Ausbildung zu entwickeln und sicherzustellen. Die Arrangements können mit Traineeprogrammen verglichen werden. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie im Prozess der Lehrerbildung nach dem Abschluss einer akademischen Ausbildung einsetzen. Neben der qualifizierenden Funktion haben Berufseinführungsprogramme eine selektierende Funktion. In einigen Bildungssystemen stellt nicht nur die Teilnahme, sondern auch das Bestehen von Überprüfungen eine notwendige Bedingung für die Vergabe eines berechtigenden Zertifikats zur dauerhaften Berufsausübung dar.“

Die Forschung zur Wirkung von Berufseinführungsprogrammen ist unterentwickelt. Als Grenzen dieser Forschung benennen Abs/Anderson-Park: realisierbare Forschungsdesigns (z. B. Querschnitt mit Kohortenvergleich statt individueller Längsschnitte), Diversität der Programme, unzureichende Operationalisierung der potenziell wirksamen Bedingungen, Beschränkung auf einzelne Unterrichtsfächer, Bildungsgänge und Länder (ebd.: 501). In Deutschland sind anhand der KMK-Standards im Prinzip auch Erfolgskriterien definiert. Allerdings könnten Standards noch nichts darüber aussagen, wie die Implementation gemessen werden soll. Kennziffern und

Indikatoren jedoch stünden durchaus zur Verfügung: Verbleib im Beruf, Selbstwirksamkeit, Belastung, Kompetenzeinschätzung zum eigenen Lehrverhalten, Wissen, Schülerleistung (ebd.: 503).

Das deutsche System des Vorbereitungsdienstes ist in Europa ein Sonderfall. Durch neue Modelle an Universitäten und erweiterte Praxisphasen besteht ein Legitimationsdruck für die zweite Phase. In einigen Bundesländern wird über die Teilintegration des Vorbereitungsdienstes in die Masterstudiengänge nachgedacht, hauptsächlich um die nötige Anzahl an ECTS-Punkten zu erreichen. Seit Langem gibt es auch Überlegungen und Vorschläge zur einphasigen Lehrerbildung unter Ägide der Universitäten (vgl. Hascher/Winkler 2017). Die OECD (2004) warnt davor, ebenso Experten. Sie heben das Ergänzungsverhältnis von erster und zweiter Phase hervor (Huwendiek 2010: 221).

Vorschläge, den Vorbereitungsdienst abzuschaffen, formulierten dagegen Brenner (o. J.), der DIHK (2005) und die BDA (2001). Ersetzt werden solle er durch „Training on the Job“, also Traineeprogramme. Der Vorbereitungsdienst stelle aufgrund der Dualität von Theorie und Praxis eine Besonderheit dar. Eine Lehrerbildung an der Schule ohne theoretische Begleitung in den Studienseminaren sei jedoch kostengünstiger, effektiver und praxistauglicher. Daher sollten angehende Lehrer, so DIHK und BDA, in ein Personalentwicklungssystem aus Coaching, Supervision und Traineeprogrammen eingebunden werden. Dominierend aber sei als grundlegende Denkfigur nach wie vor die Komplementarität von erster und zweiter Phase (Huwendiek 2010: 222).

5.1 Anforderungen: KMK-Vereinbarungen und Länderregelungen

Als Zugangsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst wurden länderübergreifend die Erste Staatsprüfung, der Master of Education bzw. die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge gemäß den Empfehlungen von KMK und HRK vereinbart (vgl. KMK/HRK 2008). Damit sollten an sich auch Wechsel in den Vorbereitungsdienst eines anderen Bundeslandes unkompliziert möglich sein. In der Praxis jedoch zeigen sich Probleme:

- Die Diversität der konsekutiven Studienmodelle (Bachelor, Master, Staatsexamen, modularisierte Strukturen, Praxisphasen, neue Curricula) hat zur Folge, dass sich der Beginn der zweiten Phase der Lehrerbildung nicht einheitlich gestaltet (Huwendiek 2010: 221).

- Zugang und Dauer des Vorbereitungsdienstes unterscheiden sich im Vergleich der Bundesländer.
- Letzteres betrifft auch die Regelungen für Seiten- und Quereinsteiger.[1]
- Generell werden die Zugangsregelungen als zu starr empfunden.

Insgesamt würden durch „kleinteilige Zulassungsbedingungen struktureller oder inhaltlicher Art“ die im Bologna-Prozess „intendierte Übergangsnormierung“ ausgehebelt. Die unterschiedlichen Länderregelungen erzeugten so Mobilitätshemmnisse nach dem Studium. Das Ziel dagegen müsse die regelhafte gegenseitige Anerkennung der Studienabschlüsse der Länder und Hochschulen sein (Bönsch/Müller 2013: 9).

Bestimmungen zum Vorbereitungsdienst sowie den Aufgaben, Inhalten und Zielen der Studienseminare sind in den Bundesländern sowohl gesetzlich als auch untergesetzlich in Richtlinien, Erlassen und Verordnungen geregelt. Es kann hier exemplarisch auf die Ordnung des Vorbereitungsdienstes des Landes Brandenburg (OVP) verwiesen werden:

- Danach ist es Ziel des Vorbereitungsdienstes, „Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu befähigen, selbstständig den Beruf der Lehrerin oder des Lehrers ausüben zu können. Das heißt insbesondere, dass sie berufliche Handlungsfähigkeit bezogen auf die Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren und Verwalten erwerben“ (§ 13 OVP).
- Konkret zielen die Hauptseminare, welche in den Studienseminaren im Land Brandenburg einmal wöchentlich für drei Stunden abgehalten werden, auf die Vermittlung von Inhalten der „Erziehungswissenschaft, insbesondere der allgemeinen Didaktik unter schulpraktischen Gesichtspunkten, daneben Recht und Verwaltung der Schule“. In den Fachseminaren, welche ebenfalls einmal wöchentlich für drei Stunden stattfinden, „werden Gegenstände der Unterrichtspraxis vornehmlich unter fachdidaktischen Gesichtspunkten behandelt, verschiedene Unterrichtsformen erörtert, beraten und erprobt“[2].

Während Organisation und Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes von den Ländern geregelt werden, sind Erfolgskriterien in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz festgelegt. Neben anderen sind dies insbesondere die „Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes“.

1 vgl. unten 6. Berufsbegleitende Qualifizierungen von Quer- und Seiteneinsteigern

2 http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.448243.de (28.10.2016)

Sie enthalten länderübergreifende Richtlinien zur Gestaltung der zweiten Phase anhand von Zugangsvoraussetzungen und Anweisungen für die inhaltliche Ausgestaltung. Betont wird der Ausbildungscharakter des Vorbereitungsdienstes (KMK 2012) (Tafel 33).

Tafel 33: KMK: Ländergemeinsame Anforderungen für den Vorbereitungsdienst

Während des Vorbereitungsdienstes sollen **Kompetenzen in folgenden Handlungsfeldern** entwickelt werden:

- „**Bildung und Erziehung:** Begründung und Reflexion von Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen
- **Beruf und Rolle des Lehrers:** Lehrerprofessionalisierung; Berufsfeld als Lernaufgabe; Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen
- **Didaktik und Methodik:** Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen
- **Lernen, Entwicklung und Sozialisation:** Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb von Schule
- **Leistungs- und Lernmotivation:** Motivationale Grundlagen der Leistungs- und Kompetenzentwicklung
- **Differenzierung, Integration und Förderung:** Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht
- **Diagnostik, Beurteilung und Beratung:** Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse; Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen
- **Kommunikation:** Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit
- **Medienbildung:** Umgang mit Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten
- **Schulentwicklung:** Strukturen und Entwicklung des Bildungssystems und Entwicklung der einzelnen Schule
- **Bildungsforschung:** Ziele und Methoden der Bildungsforschung; Interpretation und Anwendung ihrer Ergebnisse.“

Quelle: KMK (2012: 3 f.)

Laut KMK-Beschluss zu den inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sollen im Vorbereitungsdienst folgende Kompetenzen erreicht bzw. weiterentwickelt werden (KMK 2016b: 4):

1. fachliches bzw. fachrichtungsspezifisches Lernen planen und gestalten,
2. Komplexität unterrichtlicher Situationen bewältigen,
3. Nachhaltigkeit von Lernen fördern,
4. fach- bzw. fachrichtungsspezifische Leistungsbeurteilung beherrschen,
5. Unterricht in heterogenen Lerngruppen planen, durchführen und analysieren,
6. die Fähigkeit, in multiprofessionellen Teams zu kooperieren.

5.2 Strukturen

Der Vorbereitungsdienst wird einerseits unterschieden in ein- und mehrphasig:

- In sechs Bundesländern gibt es nur einen Ausbildungsabschnitt, den sog. angeleiteten Unterricht.
- NRW unterscheidet drei Phasen: Einführung, Kernausbildung und Prüfungsphase.
- Alle anderen Länder haben in zwei Abschnitte gegliedert, in denen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können. So wird in manchen Ländern zwischen „Einstieg“ und „Professionalisierung“ differenziert. Es geht jeweils um eine inhaltlich andere Ausgestaltung, z. B. veränderte Zahl von Hospitationsstunden oder eigenverantwortlichem Unterricht in den einzelnen Phasen. Meist erteilen die Referendar_innen nach einer Hospitationsphase von zwei bis sechs Monaten eigenständigen Unterricht.
- In Schleswig-Holstein, Hamburg und Niedersachsen aber entfällt diese Hospitationsphase, d. h. die Referendare erteilen vom ersten Tag an eigenständigen Unterricht.
- Parallel, z. T. bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes, findet sog. Ausbildungsunterricht statt: Die Referendar_innen erteilen in Anwesenheit des Fachlehrers Unterichtsstunden, die dann vorher und/oder nachher mit dem Fachlehrer besprochen werden.

Andererseits wird der Vorbereitungsdienst unterschieden zwischen modularisiert (festes Curriculum an Ausbildungsinhalten und individueller Zuschnitt an Fortbildungen) und seminarbezogen (dauerhafte Zuordnung zu einer Seminargruppe).

Der geforderte angeleitete Unterricht liegt in vielen Bundesländern bei zehn oder mehr Stunden pro Woche und damit über dem Wert für den eigenverantwortlichen Unterricht von durchschnittlich neun Stunden/Woche. Föderal relativ ähnlich geregelt sind die Prüfungsanforderungen im Vorbereitungsdienst: zwei Lehrproben, eine mündliche Prüfung bzw. ein Kolloquium und eine schriftliche Hausarbeit (Walm/Wittek 2014: 33–35).

Tafel 34: Vorbereitungsdienst in ausgewählten Ländern

Land	Bestandteile der schulpraktischen Ausbildung	Bestandteile der zweiten Staatsprüfung
Baden-Württemberg	1. Schulhalbjahr: Hospitationsphase mit zunehmendem Unterricht unter Anleitung; ab dem neuen Schuljahr dann eigenständiger Unterricht	Schulrechtsprüfung, Hausarbeit, Pädagogisches Kolloquium, zwei Fachdidaktische Kolloquien, drei Lehrproben
Bayern	8 Stunden eigenverantwortlicher Unterricht; 10 Stunden Hospitation bei Betreuungslehrer/in, davon dann drei selbst zu übernehmen (zusätzlich zu den 8 o. g.); Hörstunden in den eigenen Fächern zu Beginn der Ausbildung; Hospitationen in anderen Fächern und anderen Schulen; Lehrversuche (Planung und Gestaltung einer Unterrichtseinheit); zusammenhängender Unterricht ab dem dritten Monat des Vorbereitungsdienstes; eigenverantwortlicher Unterricht ab dem 6. oder 7. Monat	Hausarbeit; Lehrproben (Einzellehrprobe im Hauptfach, Doppellehrprobe in zwei Didaktikfächern); Kolloquium „Pädagogik/Psychologie" („Eine konkrete Fallsituation mit Hindergrundinformationen"); drei mündliche Prüfungen: Hauptfach, Didaktikfächer, Staatsbürgerliche Bildung
Berlin	selbstständiger Unterricht, Hospitation, Unterricht unter Anleitung	Anwesenheit in den Seminaren mit Erstellen von Lernprodukten und kleinen Hausaufgaben, 2 Unterrichtsbesuche je Halbjahr und Fach/ einmal pro Halbjahr kommt Hauptseminarleiter dazu, Leistungen in den Seminaren während der ganzen Zeit ergeben eine Vornote (= 1/5 der Examensnote), 2 Modulprüfungen im Hauptseminar (je 1/5 der Examensnote), dann Examen mit 2 Prüfungsstunden (je 1/5 der Examensnote)
Brandenburg	Hospitationen im Unterricht, Unterricht unter Anleitung, selbstständiger Unterricht, weitere das Schulleben betreffende Aktivitäten	schriftliche Hausarbeit, Unterrichtsprobe im ersten Fach, Unterrichtsprobe im zweiten Fach, mündliche Prüfung in Form eines Kolloquiums
NRW	Ausbildungsunterricht und eigenverantwortlicher Unterricht (bdU = bedarfsdeckender Unterricht) in verschiedenen Lerngruppen, Hospitationen	45 Minuten UPP (Unterrichtspraktische Prüfung) in beiden Fächern und anschließendes Kolloquium (Einstieg mit selbst gewähltem Thema, anschließendes Gespräch über Themen und Gegenstände des Kernseminars)

Quellen: KMK (2016a: 67–70); eigene Umfrage unter http://www.4teachers.de/?action=showtopic&dir_id=670019&topic_id=36218 (27.12.2016); https://www.facebook.com/groups/614545875236454/; http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/final_broschuere_vorbereitungsdienst.pdf (2.1.2017)

Ein weiterer qualitätsrelevanter Aspekt ist die Länge der zweiten Ausbildungsphase. Allgemein ist hier eine Verkürzung der Ausbildungszeiten zu beobachten. In allen Ländern, in denen in den letzten Jahren Praxissemester in das Lehramtsstudium eingeführt wurden, hat sich die Dauer des Referendariats[3] verkürzt (Rischke/Bönsch/Müller 2013: 6). In der Mehrzahl der Bundesländer wurde sie von 24 auf 18 Monate reduziert (Walm/Wittek 2014: 32).

Tafel 35: Dauer des Vorbereitungsdienstes und Zeitaufteilung in den Ländern

Land	Dauer (Monate)	Zeitanteile (Wochenstunden)	
		Ausbildungsschule	Studienseminar
Baden-Württemberg	18	13	12
Bayern	24	19	10
Berlin	18	10	7,5
Brandenburg	18	12	7
Bremen	18		
Hamburg	18		
Hessen	21		
Mecklenburg-Vorp.	18		
Niedersachsen	18	15	1. Halbjahr = 5,5; 2. Halbjahr = 4
NRW	18	15	1. Halbjahr = 5,5; 2. Halbjahr = 4
Rheinland-Pfalz	18		
Saarland	18		
Sachsen	18		
Sachsen-Anhalt	16		
Schleswig-Holstein	18		
Thüringen	24		

Quellen: KMK (2016a: 67–70); http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/final_broschuere_vorbereitungsdienst.pdf (2.1.2017); https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/themen/vorbereitungsdienst/allgemeine-hinweise (30.8.2017)

3 Der Begriff „Referendariat" ist in einigen Ländern der höheren Laufbahn im öffentlichen Dienst vorbehalten, was bedeutet, dass er dort die Kandidat_innen für die Lehrämter Grund- und Hauptschule ausschließt. In der Literatur wird die Unterscheidung von Vorbereitungsdienst und Referendariat allerdings nicht trennscharf mitvollzogen, und „Lehramtskandidatinnen/-kandidaten im Vorbereitungsdienst" – so der offizielle und etwas umständliche Terminus – werden meist generell „Referendar_innen" genannt bzw. nennen sich auch selbst so. Wir verwenden deshalb „Vorbereitungsdienst" und „Referendariat" synonym.

Gekennzeichnet ist die zweite Phase durch die Parallelität der praktischen Ausbildung in einer Schule und dem Besuch begleitender Veranstaltungen am Studienseminar. Es handelt sich damit um eine Phase zwischen zwei Bildungsinstitutionen, die je eigene Ansprüche erheben. Die Betreuung der Referendar_innen wird durch Fachleiter_innen der Studienseminare geleistet. Ihnen zur Seite treten in den Schulen an der Ausbildung beteiligte und verantwortliche Lehrer_innen (Mentoren).[4] Für deren ausbildungsbegleitende Tätigkeit gibt es keine formalen Voraussetzungen. Allerdings werden inzwischen in einigen Ländern Fortbildungen für Mentor_innen angeboten und Leitfäden erarbeitet – dazu ausführlicher unten.[5] Die Studienseminare treten seit einigen Jahren verstärkt in den Fokus der Betrachtung, wenn es um die Qualität der zweiten Phase und deren Verflechtung mit der ersten Phase geht.[6]

Tafel 36: Ausbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen (ausgewählte Länder)

		Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	NRW
Ausbildungsabschnitt	1.	ein Halbjahr Hospitation und begleiteter Unterricht an der Ausbildungsschule, Ausbildung am Seminar	12 Monate an Seminarschule	Einphasiger Vorbereitungsdienst, Lehramtsanwärter erteilen nach einer in den Ferien liegenden Einführungswoche ab dem ersten Schultag Ausbildungsunterricht	Keine Ausbildungsabschnitte	3 Monate Einführung
	2.	ein Schuljahr selbstständiger Unterricht, Ausbildung am Seminar, Prüfungen	12 Monate an Einsatzschule mit 10 Seminartagen an Seminarschule			12 Monate Kernausbildungszeit
	3.	–	–			3 Monate Prüfungsphase (bei fortlaufender Ausbildung)

4 s. u. 5.4 Ausbildungspersonal

5 Die Mentor_innen betreuen häufig sowohl Praktikant_innen als auch Referendar_innen. Daher siehe dazu auch oben 3.1.4 Theorie und Praxis im Studium.

6 s. u. 5.4.1 Studienseminare

	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	NRW
Umfang angeleiteter Unterricht (einschließlich Hospitation) (Wochenstunden)	12 (im 1. Ausbildungsabschnitt)	11 (im 1. Ausbildungsabschnitt)	10	6–12	14
Umfang eigenverantwortlicher Unterricht (Wochenstunden)	13 (im 2. Ausbildungsabschnitt) davon mindestens 11 in Form eines kontinuierlichen selbstständigen Lehrauftrags	10–17	10 Stunden Ausbildungsunterricht, davon 4–10 Stunden selbstständiger Unterricht	4–19	9
Ausbildungsformate	Kompaktphase an den Staatlichen Seminaren, regelmäßige Seminarveranstaltungen, gehaltene/dokumentierte Unterrichtseinheiten, Praktika	Seminarsitzungen, Übungen, Praktika, Hospitationen, Lehrgänge, Exkursionen	k. A.	Seminare (Haupt- und Fachseminare), Module, Projekte	Kernseminare, Fachseminare, ausbildungsfachliche Beratung, überfachliche Ausbildung, Fachleiterberatung, personenbezogene Beratung durch überfachlichen Ausbilder
Prüfungsleistungen	3 Prüfungslehrproben, mündliche Prüfung (Schulrecht, Beamtenrecht sowie schulbezogenes Jugend- und Elternrecht – Pädagogisches Kolloquium – zwei fachdidaktische Kolloquien), Hausarbeit	3 Prüfungslehrproben, mündliche Prüfung (Kolloquium in Pädagogik und Psychologie; mündliche Prüfung in Didaktik der Unterrichtsfächer, Schulrecht/Schulkunde, Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung), Hausarbeit	2 Prüfungslehrproben, 2 Modulprüfungen ausbildungsbegleitend; 2 Varianten wählbar: schriftliche Hausarbeit, Portfolio, mündliche Prüfung, Präsentationsprüfung	2 Prüfungslehrproben, Kolloquium (40 Min), Hausarbeit	2 Prüfungslehrproben, Kolloquium (40 Min), Hausarbeit in jedem Fach

Quelle: KMK (2016a: 76–82, 83–99, 119–127)

5.3 Inhalte

Allgemein wird als Aufgabe des Vorbereitungsdienstes die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung für die Tätigkeit im jeweiligen Lehramt beschrieben – mit dem Ziel, dieses an öffentlichen Schulen selbstständig auszuüben zu können. Daneben werden in den einzelnen Bundesländern bestimmte Aspekte gesondert betont:

- Vergleichsweise häufig gilt dies für zuwanderungsbedingte Herausforderungen, Inklusion und Heterogenität.
- Seltener wird auf Ausbildungsziele wie Gendersensibilität, Elternarbeit oder die Befähigung, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schüler_innen zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln, verwiesen.
- Inhaltliche Bildungsschwerpunkte werden mitunter benannt, so Medienbildung, Verbraucherbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Gesundheitsförderung.

Manche der Zieldefinitionen formulieren Selbstverständlichkeiten, weshalb wohl auch einige Länder darauf verzichten, sie in den Zielkatalogen explizit zu benennen. Das betrifft etwa Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, Stärkung der Eigenverantwortlichkeit, berufliche Handlungsfähigkeit, Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse oder Kooperation mit Kolleg_innen. Indem sie jedoch mitunter formuliert werden, mögen sie aber auch wahrgenommene Defizite anzeigen (Tafel 37).

Tafel 37: Offizielle Zieldefinitionen für den Vorbereitungsdienst in ausgewählten Bundesländern

Land	Zieldefinitionen	Quelle
Baden-Württemberg	Im Vorbereitungsdienst werden die Kenntnisse, Erfahrungen und Fertigkeiten aus dem Studium in engem Bezug zur Schulpraxis und auf der Grundlage der Bildungspläne so erweitert und vertieft, dass angesichts der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler der Erziehungs- und Bildungsauftrag an Grundschulen sowie der Primarstufe erfolgreich und verantwortlich erfüllt werden kann. Angeknüpft wird dabei an die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, der interkulturellen Kompetenz, der Medienkompetenz und -erziehung, der Prävention, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, dem Umgang mit berufsethischen Fragestellungen sowie der Gendersensibilität. Die Entwicklung der Berufsfähigkeit, der Lehrerpersönlichkeit sowie die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit sind die wesentlichen Ziele der Ausbildung.	§ 1 Abs. 1 GHPO II

Land	Zieldefinitionen	Quelle
	„Den Bezugsrahmen bilden die im Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg vorgegebenen Fächer, die allgemeinen Leitperspektiven ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘, ‚Prävention und Gesundheitsförderung‘ sowie die themenspezifischen Leitperspektiven ‚Berufliche Orientierung‘, ‚Medienbildung‘ sowie ‚Verbraucherbildung‘. … Insbesondere folgende Kompetenzbereiche stehen dabei im Mittelpunkt: ● Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule, Beruf und Rolle der Lehrerin/des Lehrers ● Nachhaltige Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ● Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen ● Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse, Leistungsbeschreibung, Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung ● Beratung von Schülerinnen und Schülern und Eltern/Erziehungsberechtigten ● Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen und weiteren an der schulischen Arbeit beteiligten Personen und Institutionen ● Schulentwicklung und Verfahren der Evaluation“	Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Werkreal-, Haupt- und Realschulen), S. 3–5
Bayern	Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung für die Tätigkeit in den einzelnen Lehrämtern.	Art. 5 BayLBG
	Die allgemeine Ausbildung im Vorbereitungsdienst umfasst Bereiche der Pädagogik (Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik), der Psychologie, des Schulrechts und der Schulkunde sowie Grundfragen der staatsbürgerlichen Bildung. Im Mittelpunkt des Vorbereitungsdienstes steht deren reflektierte Umsetzung in die Tätigkeitsfelder am Gymnasium.	§ 17 ZALG
Berlin	Der Vorbereitungsdienst hat das Ziel, die während des Studiums erworbenen fachlichen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen, Erfahrungen und Fähigkeiten in engem Bezug zum Unterricht und zur Erziehungsarbeit zu erweitern und zu vertiefen.	§ 10 LBiG
Brandenburg	„Ziel des Vorbereitungsdienstes ist es, Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten zu befähigen, selbstständig den Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers ausüben zu können. Das heißt insbesondere, dass sie berufliche Handlungsfähigkeit bezogen auf die Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren und Verwalten erwerben.“	§13 Abs. 1 OVP
	„Die inhaltliche Schwerpunktsetzung orientiert sich an den konkreten und typischen beruflichen Handlungssituationen der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten (LAK). Ziele und Methoden der Seminararbeit richten sich insbesondere auf die Stärkung der Lehrerpersönlichkeit, auf die Initiierung von Beziehungslernen und auf die kontinuierliche Entwicklung von Selbst- und Fremdreflexion.“	MBJS (2014: 7)
NRW	„Ziel der Ausbildung ist die Befähigung, ein Lehramt an öffentlichen Schulen selbstständig auszuüben. Ausbildung und Fortbildung einschließlich des Berufseingangs orientieren sich an der Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung sowie an den wissenschaftlichen und künstlerischen Anforderungen der Fächer. Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen. Die Ausbildung soll die Befähigung schaffen und die Bereitschaft stärken, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln.“	§ 2 LABG

Nun lässt sich die Frage stellen, welche Schwerpunkte die Länder setzen, um die Ziele des Vorbereitungsdienstes zu erreichen. Ein denkbarer Weg ist, die Themenbereiche der seminaristischen Ausbildung und ihren jeweiligen Umfang – also die zugemessene Bedeutung – zu betrachten. Die KMK hat dazu in der Broschüre „Sachstand in der Lehrerbildung" eine Übersicht veröffentlicht, die entsprechende Aufschlüsse verspricht (KMK 2016: 100–109). Dort sind Meldungen der Länder zu „Inhalten (Themenbereiche der Ausbildungsinhalte/Umfang)" der Seminarausbildung im Vorbereitungsdienst jeweils für alle Lehramtstypen zusammengetragen. Sie entsprechen naheliegenderweise den einschlägigen Verordnungen der Länder. Damit ist zugleich das Problem der Übersicht begründet: Die Länder verwenden unterschiedliche Zeiteinheiten – Stunden, Wochenstunden, Module, Ausbildungseinheiten. Insofern dokumentiert diese KMK-Übersicht die föderale Vielfalt, lässt aber keinen Vergleich zu – wie er z. B. für unkomplizierte gegenseitige Anerkennungen des Vorbereitungsdienstes nötig wäre.

Wir haben daher eine eigene Recherche unternommen, um Vergleichbarkeit herzustellen. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde diese auf den Lehramtstyp 3 gemäß KMK-Klassifizierung beschränkt. Da dieser Lehramtstyp in zwölf Ländern ausgebildet wird,[7] wurden an die zuständigen Referate der Kultusministerien (und mutmaßlichen Zulieferer für die KMK-Tabelle) dieser Bundesländer Anfragen gerichtet. Sie enthielten die Bitte, die Zeiteinheiten zu spezifizieren sowie nicht unmittelbar verständliche Angaben der KMK-Tabelle aufzuklären. Die Auskünfte bestätigten die föderale Vielfalt auch im Auskunftsverhalten und wurden von uns in folgender Weise für das Erstellen der Tafel 41 verarbeitet:

- *Baden-Württemberg:* Die KMK-Angaben sind korrekt, aber in Seminarstunden (45 min) angegeben und wurden daher in Zeitstunden umgerechnet.
- *Bayern:* Eine Summierung gestaltet sich schwer, da die Angaben auf Wochenstunden je relevanter Kalenderwoche basieren. Die Ausgangspunkte unserer Berechnung sind: Die Wochenstunden umfassen 45 Minuten, es gibt 38 relevante Kalenderwochen. Die Auskunft des Ministeriums deckt sich mit den Angaben bei der KMK, es wird aber offenkundig der zweite Ausbildungsabschnitt nicht berücksich-

7 In Berlin, Bremen und Hamburg wird er nicht ausgebildet; in Brandenburg gibt es keinen entsprechenden Vorbereitungsdienst.

tigt.[8] Je nach Einschätzung könnte dieser Abschnitt noch mit insgesamt 67,5 Stunden bemessen werden, wird aber – wie auch bei der KMK – in der Übersicht nicht berücksichtigt.

- *Hessen:* Bei der KMK sind keine Zeitangaben, sondern Module aufgeführt; die Angaben hier folgen daher der Auskunft des Ministeriums. Der Anteil „Sonstige" sei so hoch, weil viele Veranstaltungen nicht hinreichend spezifiziert und damit zuzuordnen seien.
- *Mecklenburg-Vorpommern:* Die Angaben folgen der Ministeriumsauskunft, wobei die angegebene Zahl von insgesamt 181 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten in Zeitstunden umgerechnet wurde.
- *Niedersachsen:* Die Angaben bei der KMK waren Stunden je Monat, und auch die Anfrageauskunft des Ministeriums verfährt so. Da die Auskunft (wie auch die Verordnungen) keine Gesamtstundenzahl angeben (wollen), erfolgt hier eine Hochrechnung: Die Angaben, dass 14-täglich eine gewisse Stundenzahl für ein Themengebiet aufgebracht wird, wird verdoppelt, um die Monatsangabe zu erhalten. Diese wird wiederum mit den 18 Monaten multipliziert, welche die Ausbildung dauert. So gerechnet umfasst ein Jahr zwar nur relevante 48 Wochen, aber dies dürfte angesichts von Ferienzeiten etc. noch zu hoch angesetzt sein. Eine seriösere Form der Errechnung ist nicht bekannt und wird wohl auch nicht angestrebt.
- *Nordrhein-Westfalen:* Die KMK-Aufstellung macht keine Angaben zu Inhalten und Umfang der seminaristischen Ausbildung. Als Grund dafür wird angegeben: „Der NRW-Vorbereitungsdienst folgt nicht einer Schulfachorientierung bzw. einer disziplinären Differenzierung, sondern einer die Fächer/Bezugsdisziplinen integrierenden Handlungsfelddidaktik basierend auf dem Kerncurriculum vom 15.11.2011." Dieses Argument leuchtet zwar im Hinblick auf Themenbereiche, nicht jedoch in Bezug auf den zeitlichen Umfang ein. In Reaktion auf die entsprechende Anfrage an das NRW-Ministerium für Schule und Bildung wurden folgende Eckdaten übermittelt: Bezogen auf einen

8 Zu diesem Ausbildungsabschnitt heißt es in der Auskunft des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: „Während des 2. Ausbildungsabschnitts kehren die Studienreferendarinnen und -referendare an elf sog. Seminartagen an ihre Seminarschule zurück, im Rahmen der Ausbildung und zur Prüfung, in der Regel in Form von mehrtägigen Veranstaltungen. ... Während zehn Seminartage der weiteren Ausbildung dienen (jeweils 2 Wochenstunden Fachsitzungen in der fachdidaktischen Ausbildung pro Fach, jeweils 2 Wochenstunden Pädagogik und Psychologie, jeweils 1 Wochenstunde Schulrecht/Schulkunde und GSB), findet für die Durchführung der Prüfungen laut LPO II ein zusätzlicher Seminartag statt (nach Nr. 3.3 ASR)" (schr. Mittlg. vom 23.3.2017).

18-monatigen Vorbereitungsdienst „stehen durchschnittlich sieben Wochenstunden zur Verfügung. Dies entspricht einem Umfang von einem Drittel der wöchentlichen Arbeitszeit von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern.“ Zudem gebe es „keine definierten Zeitkontingente“, aber schätzungsweise entfällt „etwa jeweils ein Drittel der Seminarzeit auf die beiden Fachseminare und das Kernseminar“. Bestätigt wird zudem, dass aufgrund der oben genannten fehlenden Schulfachorientierung oder disziplinären Differenzierung eine „zu den anderen Bundesländern analoge Zuordnungen zeitlicher Art zu den einzelnen Inhaltsbereichen nicht zu treffen“ ist.[9] Da die Auskunft keine Gesamtstundenzahl angibt, erfolgt hier eine Hochrechnung. Dafür wurden die Wochen- in Zeitstunden umgerechnet und – in Anlehnung an die Angaben aus Bayern, aber abweichend von der Hochrechnung für Niedersachsen[10] – 38 relevante Kalenderwochen pro Jahr zugrunde gelegt, das entspricht 57 relevanten Kalenderwochen für den gesamten Vorbereitungsdienst.

- *Rheinland-Pfalz:* Die Angaben der KMK wurden bestätigt mit der Zusatzinformation, dass Ausbildungseinheiten je 90 Minuten umfassen. Diese wurden in Zeitstunden umgerechnet.
- *Saarland:* In der KMK-Aufstellung fehlen die Angaben, stattdessen sind die Rubriken durchgehend mit einem „X“ versehen, das lediglich die Existenz markiert, also die „Minimalangabe“, dass diese Bereiche in der Seminarausbildung vorhanden seien. Zu den auf Nachfrage beim saarländischen Ministerium für Bildung und Kultur übermittelten Angaben zum Umfang wurde vermerkt, dass es sich dabei um Richt- und Erfahrungswerte handele, da detaillierte zeitliche Vorgaben nicht bestehen. Die Ermittlung der angegebenen Zeitstunden wird wie folgt erklärt: Gemäß der geltenden Lehramtsprüfungsordnung LPO II erfolgt die theoretische Unterweisung in regelmäßigen Seminarsitzungen, die wöchentlich zweistündig oder als Blockveranstaltung abgehalten werden. Des Weiteren finden unter dem Vorsitz der Fachleiter_innen wöchentlich für die einzelnen Fächer zweistündige Fachsitzungen statt. Bei einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst und durchschnittlich 40 Kalenderwochen

9 schr. Mittlg. vom 30.8.2017

10 Grund für die Abweichung ist, dass angenommen wird, dass die Zahl der 14-täglichen Veranstaltungen nicht linear durch die relevanten Kalenderwochen bestimmt wird, d. h., dass vermutet wird, dass es trotz Ferienzeiten etc. fast immer gelingt, monatlich zwei Veranstaltungen abzuhalten.

Schulzeit pro Jahr ergeben sich 120 Stunden für das sogenannte Allgemeine Seminar, 120 Stunden für das Fach 1 und 120 Stunden für das Fach 2 (Gesamtzahl 360).[11]

- *Sachsen:* Bei der KMK wird vermerkt: „Neu ab Februar 2017: insgesamt 324 h in den Didaktiken der Unterrichtsfächer, in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie". Hier ergab die Anfrage beim Ministerium abweichende Daten infolge neuerer Entscheidungen, die in der Übersicht verwendet werden. Dabei wurden die 352 Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten in Zeitstunden umgerechnet.
- *Sachsen-Anhalt:* Die KMK-Angaben wurden bestätigt.
- *Schleswig-Holstein:* Die KMK-Angaben wurden bestätigt.
- *Thüringen:* Die KMK-Angaben wurden bestätigt und eine weitere Aufschlüsselung für unmöglich befunden.

Eine vergleichende Betrachtung der Ergebnisse gelangt zu folgenden Befunden:

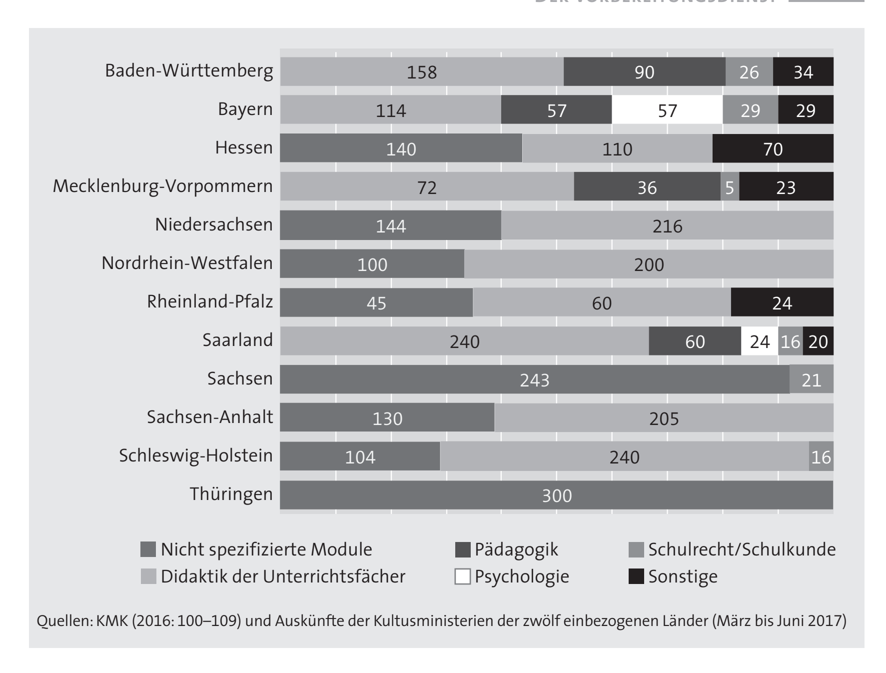
- Im Regelfall umfasst der seminaristische Teil des Referendariats um die oder mehr als 300 Zeitstunden. Auffallend sind die geringen Stundenzahlen in Mecklenburg-Vorpommern und in Rheinland-Pfalz (jeweils rund 130). In Niedersachsen, im Saarland und in Schleswig-Holstein sind mit jeweils 360 die meisten Stunden zu absolvieren (der Vorbereitungsdienst umfasst auch dort die überwiegend üblichen 18 Monate). Über die Gründe der enormen Differenzen konnten die Auskunftspersonen in den Ministerien dieser Länder nur spekulieren (etwa andere Ausbildungsorganisation oder andere Deklaration von Ausbildungszeiten).
- Auffällig ist der hohe Anteil inhaltlich nicht spezifizierter und auch auf Nachfrage von den Ministerien nicht spezifizierbarer Module: Solche kommen in acht von zwölf Ländern vor; in drei Ländern bilden sie den relativ oder absolut größten Teil aller Module. Sie könnten darauf hinweisen, dass den Studienseminaren besonders hohe Freiheiten bei der Curriculumgestaltung eingeräumt werden.
- Dass Pädagogik und Psychologie in acht bzw. elf der zwölf Länder nicht gesondert ausgewiesen sind, bedeutet vermutlich nicht, dass sie kein Teil der seminaristischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst sind. Wahrscheinlicher ist, dass sie in den Rubriken „Nicht spezifizierte Module" und „Sonstige Themen" enthalten sind.

11 schr. Mittlg. vom 17.8.2017

- Von zehn der zwölf Länder konnte beziffert werden, welchen Umfang die Didaktiken der Unterrichtsfächer einnehmen. Dabei streuen deren Anteile an der Gesamtstundenzahl zwischen 34 bis 67 Prozent. Dass der Durchschnittswert 55 Prozent beträgt, ist angesichts der darin verborgenen Differenzen praktisch aussagefrei.
- Im Übrigen sind sowohl die Anteile der Themen an den seminaristischen Ausbildungen, wo sie angegeben werden können, als auch die Auskunftsfähigkeiten der Ministerien dazu so uneinheitlich, dass Vergleichbarkeit nicht zu erzeugen und länderübergreifende Trends nicht zu identifizieren sind.

Tafel 38: Themenbereiche der Seminarausbildung und ihr Umfang im Referendariat (Lehramtstyp 3, in Zeitstunden)

Bundesland	Name des LA-Typs 3 gemäß KMK-Klassifizierung	Fachdidaktik	Pädagogik	Psychologie	Schulrecht/ Schulkunde	Sonstige Themen	Nicht spezifiziert, meist übergreifende Module	Gesamt
Baden-Württemberg	Lehramt Sekundarstufe I, Lehramt an Werkreal-, Haupt-, Realschulen	157,5	90		26,25	33,75		307,5
Bayern	Lehramt an Realschulen	114	57	57	28,5	28,5		285
Hessen	Lehramt an Haupt- und Realschulen	110				70	140	320
Mecklenb.-Vorp.	Lehramt an Regionalen Schulen	72	36		4,5	23,25		135,75
Niedersachsen	Lehramt an Haupt- und Realschulen	216					144	360
Rheinland-Pfalz	Lehramt an Realschulen plus	60				24	45	129
NRW	Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen	200					100	300
Saarland	Lehramt für die Sekundarstufe I	240	60	24	16	20		360
Sachsen	Lehramt an Mittelschulen				21		243	264
Sachsen-Anhalt	Lehramt an Sekundarschulen	205					130	335
Schleswig-Holstein	Lehramt an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I	240			16		104	360
Thüringen	Lehramt an Regelschulen						300	300



Es kann sein, dass eine zusammenhängende Betrachtung von Studium und Vorbereitungsdienst die Unterschiede zwischen den Ländern (zum Teil) erklären würde, insofern auch das Studium in den einzelnen Ländern sehr heterogen gestaltet ist. Auch kann es sein, dass in manchen Ländern im berufspraktischen Teil des Vorbereitungsdienstes Inhalte vermitteln werden (etwa rechtliche Fragen, Fachdidaktik etc.) – die dann in einer Tabelle zum seminaristischen Teil nicht auftauchen –, da auch der berufspraktische Teil sehr variiert.

Einstweilen aber ist festzuhalten: Der Vorbereitungsdienst ist in den Ländern nicht nur föderal differenziert gestaltet, sondern zeichnet sich auch durch Unvergleichbarkeit aus. Es bestätigt sich insofern, dass er (a) noch stark aufklärungsbedürftig ist, um (b) zu der Transparenz gelangen zu können, die unkomplizierte gegenseitige Anerkennungen über Bundesländergrenzen hinweg und damit Kalkulierbarkeit für Lehramtskandidat_innen ermöglichen kann.

5.4 Ausbildungspersonal

5.4.1 Studienseminare

Im Mittelpunkt der Arbeit der Studienseminare stehen zum einen Erkenntnisse aus den Erziehungswissenschaften wie allgemeine Didaktik in Verbindung mit schulpraktischen Gesichtspunkten sowie schulrelevante Rechts- und Verwaltungsfragen. Zum anderen geht es um die fachdidaktische Begleitung der Unterrichtspraxis und die Erprobung verschiedener Unterrichtsformen.

Im Rahmen der Ausbildung der Referendare nehmen die Ausbilder_innen in den Studienseminaren eine zentrale Rolle ein. Inhaltlich sollen diese wesentlich die Vorbereitung der Referendare auf den Lehrerberuf und die Umsetzung theoretischer Inhalte in die Praxis leisten. Dabei seien nicht mehr nur Fachleiter_innen tätig, sondern auch Lehrbeauftragte und „Mitwirkende" (Huwendiek 2010: 219).

Voraussetzung für die Tätigkeit als Lehrerbildner am Studienseminar ist die Teilnahme an einem Bewerbungsverfahren. Darüber hinaus müssen jedoch keine formalen Voraussetzungen erfüllt werden (Krüger 2014: 35). Zwar lägen gesetzliche Vorgaben zur Rekrutierung des Ausbildungspersonals vor, diese beschrieben allerdings „nur z. T. und meist wenig ausführlich ein Anforderungsprofil für Seminarausbilder" (Walke in Krüger 2014: 49). Nur in wenigen Bundesländern, etwa Hessen, gibt es spezifische Vorbereitungskurse auf die Tätigkeit als Ausbilder_in.

Hinsichtlich dieser eingeschränkten bzw. nicht vorhandenen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für das ausbildende Personal wird Kritik geäußert:

- Nicht zuletzt wünschten sich die Lehrerbildner selbst mehr Vorbereitung auf die Betreueraufgabe. Die Mehrheit der Ausbilder_innen, die zum ersten Mal vor der Aufnahme der Ausbildungstätigkeit an einem Studienseminar stehen, fühle sich nur unzureichend auf die neuen Aufgaben vorbereitet (Krüger 2014: 38, 251).
- Auch aus Sicht der Lehramtskandidat_innen besteht Qualifizierungsbedarf bei einem Teil der Ausbilder_innen. Der Professionalisierungsgrad scheint unter diesen sehr stark zu differieren. Die Kandidat_innen bemängeln vor allem das unzureichende Niveau der methodisch-didaktischen und auch der sozialen Kompetenz. Großer Qualifizierungsbedarf wird darüber hinaus im Bereich Leistungsbewertung sowie Betreuung und Beratung gesehen (Schubarth/Pohlenz 2006: 164).

Schubart, Seidel und Speck (2010: 345) geben Gründe für die unbefriedigende Situation der Ausbilder_innen in den Studienseminaren an: Sie resultiere aus dem geringen Stellenwert der Ausbildungstätigkeit, der als unzureichend wahrgenommenen Unterstützung und Anerkennung durch Schulleiter sowie dem geringen Kenntnisstand der Ausbilder_innen über den Vorbereitungsdienst.

Allerdings gibt es in dieser Hinsicht durchaus Entwicklungen, indem in den letzten Jahren in einigen Bundesländern Qualifizierungsangebote aufgelegt wurden:

- In der Datenbank für Fortbildungen in *bayerischen* Schulen (FIBS) werden verschiedene Veranstaltungen zur Qualifizierung von Studienseminarleitern angeboten. Diese sind teils nach Schulformen differenziert. Es werden sowohl aktuelle Themen, die in den Seminaren berücksichtigt werden sollen, geschult als auch die Aufgaben des Beratens und Betreuens.[12]
- In *Baden-Württemberg* werden durch die Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen Fortbildungsangebote für Leiter_innen der staatlichen Seminare durchgeführt. Diese sind differenziert nach Schulformen und/oder thematischen und fachlichen Schwerpunkten. Die Angebote fokussieren häufig Aktualisierungen im Bildungsplan und fungieren somit als eine Art Update für die ausbildenden Lehrkräfte.
- Die *Hessische* Lehrkräfteakademie offeriert Fortbildungsangebote für die Seminarleiter_innen der Studienseminare, damit die Veranstaltungen an den einzelnen Seminarstandorten jeweils auf dem aktuellen Stand der Schulentwicklung respektive aktueller Themen – derzeit z. B. Deutsch als Zweitsprache – stattfinden.[13]
- In *Nordrhein-Westfalen* werden sowohl über das Institut für Lehrerfortbildung als auch von externen Einrichtungen Fortbildungen für Studienseminarleiter angeboten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Gesprächsführung mit den Referendaren (Bewertung und Beratung).[14]
- Durch die *Sächsische* Bildungsagentur wird eine Qualifizierung von Haupt- und Fachseminarleitern angeboten mit dem Ziel, die Struktur und den Anforderungen des 18-monatigen Vorbereitungsdienstes kennenzulernen, sich mit den KMK-Standards der Lehrerbildung auseinanderzusetzen und kompetenzorientierte Seminare gestalten zu können.[15]

12 https://fibs.alp.dillingen.de/ (28.12.2016)

13 https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=48393562-33cf-3179-cdaa-2b417c0cf46a (8.11.2016)

14 http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/search/start (2.1.2017)

15 https://www.schulportal.sachsen.de/fortbildungen/suche_kategorisierung.php (6.11.2016)

■ Vom *sachsen-anhaltischen* Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) lassen sich im Fortbildungskatalog vielfältige Veranstaltungen für Fachseminarleiter recherchieren, in denen diese zu aktuellen Themen wie Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder interkulturelles Lernen sowie neuen Anforderungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung geschult werden.[16]

5.4.2 Die Ausbildungslehrkräfte in den Schulen

Besondere Bedeutung bei der Bewältigung der Theorie-Praxis-Kollision im Referendariat kommt den Ausbildungslehrkräften oder Mentor_innen zu, d. h. den mit der Begleitung von Referendar_innen beauftragten Lehrer_innen in den Schulen. Lange galt das Interesse an einer solchen Tätigkeit oder die Beauftragung als hinreichende Qualifikation dafür. Dies ändert sich derzeit, indem entsprechende Bedarfe erkannt und als Qualitätsentwicklungsinstrumente eingesetzt werden:

■ Für *Baden-Württemberg* lassen sich Leitfäden für die Aufgabe als Mentor_in, verfasst durch die einzelnen Studienseminare, recherchieren. In diesen werden die Struktur der Ausbildung der Referendare, die Aufgaben der Mentoren, Hilfestellungen für die Beratung der Referendare und für deren erste Unterrichtsstunden behandelt. Teils sind auch Erwartungen formuliert, die ein Referendar an seinen Mentor hat (vgl. Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Karlsruhe 2014).

■ In *Brandenburg* liegt seit 2014 eine 42-seitige Handreichung für Ausbildungslehrkräfte zur Schulpraktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst vor, die sich an Lehrkräfte richtet, die in einer Ausbildungsschule die Betreuungsaufgabe von Referendaren übernehmen. In dieser Handreichung bekommen die Ausbildungslehrkräfte rechtliche Informationen zum Referendariat, Anmerkungen zur konstruktiven Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen und zur Bewertung der Lehramtskandidaten sowie Hinweise auf Fortbildungsveranstaltungen, organisiert durch die regionalen Studienseminare, für Ausbildungslehrkräfte. Zugleich werden die angebotenen Bausteine benannt: 1. Vorbereitungsdienst und Schulpraktika im Lehramtsstudium von A–Z; 2. Lehramtskandidaten beurteilen; 3. Unterricht beobachten und auswerten; 4. Ergänzende Angebote für Ausbildungslehrkräfte (vgl. Land Brandenburg 2014).

16 https://eltis-online.de/?m=katalog (6.11.2016)

■ Das Landesinstitut für Schule in *Bremen* bietet Veranstaltungen zur Qualifikation von Mentoren und Ausbildungskoordinatoren an. Die Kursinhalte sind Ausbildungsordnung, Rollenverständnis bei Referendaren, Seminarinhalte während der Ausbildung/Heterogenität, Begleitung der Unterrichtsvorbereitungen, Beratungen/Nachbesprechungen/Aufgaben, Lehrproben/schriftliche Abschlussarbeit/Schulgutachten.[17]

■ Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in *Hamburg* hat 2016 in der zweiten Auflage eine Handreichung für Mentoren herausgegeben. In dieser werden Hinweise zur Einführung der Referendare, der Vorbereitung auf deren ersten Unterricht, die Aufgaben der Ausbildungsbegleitung incl. Anleitung zur Reflexion des Unterrichts, Prüfungsbegleitung und Tipps zur Krisenintervention gegeben. Zudem befindet sich im Anhang der Handreichung ein Hinweis auf den jährlichen Fortbildungskatalog für Mentoren und Mentorinnen (Vgl. LI Hamburg 2016).

■ Für *Hessen* wurde vom Studienseminar Darmstadt eine zwölfseitige Handreichung für Mentoren und Mentorinnen herausgegeben (Stand 2015). In dieser Handreichung werden die allgemeinen und konkreten Aufgaben von Mentoren besprochen und die Struktur des Vorbereitungsdienstes thematisiert (vgl. Studienseminar für berufliche Schulen Darmstadt 2015). Auch bietet die Hessische Lehrkräfteakademie Fortbildungsangebote für Ausbildungslehrer_innen an den Schulen an – hier gibt es eine Einführungsqualifizierung sowie begleitende Fortbildungen.[18]

■ In *Mecklenburg-Vorpommern* werden im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Konzepte für die Qualifizierung der schulischen Mentor_innen entwickelt, aus denen nach einer Evaluierung Empfehlungen für eine curriculare und strukturelle Weiterentwicklung der Lehrerbildung abgeleitet werden sollen.[19]

■ Der Bildungsserver *Rheinland-Pfalz* hat auf seiner Homepage Informationen für Mentoren bereitgestellt. Die Mentoren werden auf dieser Seite über ihre Rolle, ihre Aufgaben und den Ablauf des Referendariats respektive die zu bewältigenden Aufgaben eines Referendars informiert. Auch finden sich Hinweise über die Ausbildungsstandards des Studienseminars verlinkt. Daneben werden Mentorentagungen organisiert und durchgeführt, auf denen Themen wie Betreuung und Beratung der Referendare

17 http://www.lis.bremen.de/ausbildung/detail.php?gsid=bremen56.c.104168.de (8.11.2016)

18 https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?uid=48393562-33cf-3179-cdaa-2b417c0cf46a (8.11.2016)

19 http://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a_dokumente/bildungsforschung/KurzbeschreibungenQLB_erste_Foerderphase.pdf (8.11.2016)

und Ausbildungsschwerpunkte behandelt werden. Schließlich finden Mentorenfortbildungen statt, die Aufgabenfelder der Mentoren, Besprechung und Beratung bei Unterrichtsbesuchen, Entfaltung der Aufgabenstellung im Entwicklungsbericht, Lernprozessbeobachtung, Konzepte zu schriftlichen Stundenentwürfen besprechen.[20]

■ In *Thüringen* verlangt die „Konzeption zur Qualifizierung von pädagogischen Führungspersonen in Schulen“ von 2014, dass die Trainer, Dozenten, Prozessmoderatoren und Mentoren eine regelmäßige Qualifizierung erhalten bzw. eine solche nachweisen müssen. „Sie erhalten Möglichkeiten zur gegenseitigen Unterstützung (kollegialer Austausch, Gruppencoaching, Supervision)“ (Freistaat Thüringen: 21).

Tafel 39: Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften an den Schulen – Beispiel Schleswig-Holstein

Zertifikat

In *Schleswig-Holstein* wird vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen ein Zertifikat für die Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft an Schulen angeboten. Das Zertifikat ist verpflichtend für die Lehrkräfte; neu berufene Ausbildungslehrkräfte sollen das Zertifikat in einem Zeitraum von zwei Jahren erwerben. Es muss beantragt und alle sechs Jahre erneuert werden. Mit dem Zertifikat wird belegt, dass Ausbildungslehrkräfte Qualifizierungen im Bereich der allgemeinen Aufgaben als Ausbildungslehrkraft und in Fragen der Ausbildung in den Fächern und/oder Fachrichtungen wahrgenommen haben.

Qualifizierungen in den **allgemeinen Aufgaben** haben folgende Inhalte:

- Intentionen und Vorschriften der Ausbildungs- und Prüfungsordnung
- Aufgaben und Rolle der Ausbildungslehrkräfte
- Grundsätze der Beratung/Intention und Form der Orientierungsgespräche
- Funktion und Gestaltung des Portfolios
- Fragen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht
- Intention und Gestaltung des Ausbildungskonzepts

Qualifizierungen in den **Fachrichtungs- und Fachdidaktiken** haben u. a. folgende Inhalte:

- Didaktische Konzeptionen des Fach-/Fachrichtungsunterrichts
- Methoden des Fach-/Fachrichtungsunterrichts
- Grundsätze der Planung, Durchführung und Analyse des Fach-/Fachrichtungsunterrichts
- Diagnoseverfahren und Unterrichtsevaluation im Fach/in der Fachrichtung

Für das Zertifikat sind insgesamt Qualifizierungen im Umfang von 60 Stunden nachzuweisen, davon jeweils mindestens 20 Stunden für den Bereich der allgemeinen Aufgaben sowie für den Bereich der Fachrichtungs-/Fachdidaktik.

Quelle: MBF SH (2006: 1)

20 http://studienseminar.rlp.de/gs/rohrbach/ausbildungspartner/mentoren/aktuelle-termine.html (8.11.2016)

Handreichung
Eine 37–seitige Handreichung für Ausbildungslehrkräfte, erstellt vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH), informiert über die Themen:

- Die ersten Wochen an der Schule begleiten
- Aufgaben der Ausbildungslehrkräfte
- Unterricht planen
- Unterrichtsnachbesprechung
- Orientierungsgespräch
- Ausbildungsberatung
- Ausbildungsstandards
- Das Zweite Staatsexamen
- Organisation der Ausbildung an der Schule
- Unterstützungsangebote für Ausbildungslehrkräfte (IQSH 2014)

5.5 Spektrum der Bewertungen: Qualitätsentwicklungen und Problemanzeigen

Der Mangel an empirischen Studien zur Wirksamkeit der zweiten Phase ist mittlerweile zumindest z. T. überwunden. Zur Zufriedenheit mit der zweiten Phase bei den Referendar_innen gibt es dabei unterschiedliche Hinweise:

- Bereits 2006 hatten Schubart/Pohlenz in ihrer Potsdamer Studie den Kompetenzzuwachs in der zweiten Phase als wesentlich größer als in der ersten Phase charakterisiert. Die Referendare schätzen die im vorangegangenen Studium erworbenen Kenntnisse sogar als nicht besonders wesentlich ein (Schubart/Pohlenz 2006: 156, 160).
- Ebenso konstatierte Huwendiek (2010: 220–223) eine hohe Zustimmung zur Frage der Wirksamkeit der zweiten Phase. Ein Vorteil der Seminare bestehe in der geringen Gruppengröße. Dadurch sei es möglich, eine größere Anzahl pädagogischer Methoden zu erproben. Um diesen Erfolg in der Ausbildung zu gewährleisten, seien jedoch besonders Unterrichtsnachgespräche sowie Beratungen durch Mentoren und die Fachleiter_innen in den Seminaren wichtig.
- Nach Strietholt/Terhart (2009) sei die Beurteilung des Referendariats durch die Referendare deutlich ambivalent:

> „Einerseits wird der allmähliche Aufbau von berufspraktischer Kompetenz – gerade auch in Absetzung zur universitären Phase – positiv gewürdigt, wobei die fachbezogenen Seminare deutlich positiver bewertet werden als die allgemein-didaktisch bzw. schulpädagogisch ausgerichteten Hauptseminare. Andererseits erscheinen nach der vergleichsweise freien universitären Lebensphase, mit ihrer Aneignung von Fachwissen und der Beschäftigung mit pädagogischen Inhalten, die unmittelbare Auseinandersetzung mit und das Einleben in die ‚echte Realität' der Schule als sehr belastend" (ebd.: 623).

Die deutlichsten Kompetenzsteigerungen nähmen die Referendar_innen für sich im Bereich des Unterrichtens wahr, daneben in den damit unmittelbar verknüpften Bereichen der Sozialkompetenz sowie der Methodenkompetenz. Die geringsten Kompetenzsteigerungen sähen sie in den Bereichen des professionellen Kontakts zu Personengruppen außerhalb des Unterrichts, etwa den Eltern, der Entwicklung von Schule außerhalb des Lehrens, der Entwicklung von personaler Kompetenz und Sachkompetenz sowie des Umgangs mit kulturellen Unterschieden ihrer Schüler und der Schulentwicklung (ebd.: 624).

- Im Rahmen einer international-vergleichend angelegten empirischen Studie[21] habe sich gezeigt, dass ein Kompetenzzuwachs im Laufe der Lehrerbildung ausschließlich bei der Sozial- und Methodenkompetenz angegeben wurde. Bei der personalen Kompetenz seien die Befunde uneinheitlich. Zur Fachkompetenz habe sich ergeben, dass diese im Zuge des Wechsels von der Universität zum Studienseminar nach Auffassung der Befragten sinke (Frey 2008: 223).
- Nach Axel Knüppel (2012) resultiere die Zufriedenheit der Referendare mit der zweiten Phase aus den allgemeinen Rahmenbedingungen am Studienseminar und den Ausbildungsschulen. Sie erlebten das Referendariat zwar als ernste Herausforderung und Bewährungsprobe, schätzten aber die starke Berufsorientierung und die Möglichkeiten, sich zu erproben. Doch die „Möglichkeiten für die Referendare, aktiv an der Gestaltung der Ausbildung teilzunehmen, lassen trotz der positiven Gesamteinschätzung der zweiten Phase zu wünschen übrig“ (ebd.: 150 f.).
- Im Kontrast zu Partizipationsdefiziten werde von Referendar_innen die Dauersituation von Beratung und Beurteilung wahrgenommen: „Die Beratung im Vorbereitungsdienst ist eine Zwangsberatung“ (Kallweit 2007: 78). Was aus Sicht der Ausbildenden als notwendig erscheine, nähmen viele Lehramtsanwärter_innen als Kette sich ständig wiederholender Prüfungen wahr. Die mit Beurteilung verbundene Beratung durch Vorgesetzte diene einer Hierarchisierung nach vermeintlich objektiven Kriterien:

> „Die Strategien von Ausbildenden, derartige ‚Beratungen‘ erfolgreich zu inszenieren, sind zahlreich. Die Strategien der ‚Beratenen‘ … (reichen) von devoter Zustimmung zu allem Gesagten bis zu Äußerungen wie ‚Das geht in dieser Klasse nicht‘ oder ‚Das machen

21 Befragung bzw. Selbsteinschätzung von 2.150 Lehramtsstudierenden und Referendaren aus Österreich, Schweiz, Deutschland, Polen und Italien

wir immer so‘. Damit wird Unterricht gegenüber möglicher Beratung und Beurteilung durch Dritte immunisiert. Eine weitere Form … ist die der kritisch-distanzierten, intelligenten Anpassung, in der mit Inhalt und Form der Beratung gespielt, zum Schein auf das Angebot der Beratung eingegangen wird“ (ebd.: 79).

■ In einer Untersuchung aus dem Jahre 2010 erhoben Schubarth, Seidel und Speck die Bewertungen der zweiten Phase durch alle Beteiligten der Lehrerbildung der Universität Potsdam, dies besonders im Vergleich zur ersten Phase. Eine positive Gesamtbewertung erfahren demnach das gute Arbeits- und Betreuungsklima und positiv bewertete Unterrichtskompetenzen der Lehramtskandidatinnen. Es wurde besonders auf die hohe Relevanz der zweiten Phase für die Berufsfeldorientierung hingewiesen – während der ersten Phase eine geringe Relevanz bezüglich der Vorbereitung auf berufspraktische Tätigkeit attestiert werde. Die positivere Bewertung der zweiten Phase resultiere vor allem aus der individuellen Betreuung durch die Ausbilder und der hohen Akzeptanz der Lehramtskandidaten an den Schulen. Negativ bewertet werden hingegen

- mangelnde Abstimmungen zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase;
- geringe schulpraktische, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidaten;
- Vernachlässigung und Defizite bei Vermittlung und Aneignung von Kompetenzen (Kooperation, Integration, Klassenführung, interkulturelles Lernen, Disziplinprobleme, Konfliktbewältigung, Zeitmanagement, Selbstschutz);
- Überlastung der Lehramtskandidaten durch Umfang und Unterschiedlichkeit der Anforderungen sowie durch unrealistische Ziele;
- die Zuweisungsverfahren zu Studienseminaren und Ausbildungsschulen;
- mangelnde Abstimmungen zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen, unzureichende Klärung der Aufgaben der Ausbildungsschulen in zentralen Vorgaben sowie fehlende Kooperation zwischen den Institutionen und Akteuren;
- geringer Stellenwert der Tätigkeit der Ausbildungslehrer sowie unzureichende Unterstützung und Anerkennung der Tätigkeit der Ausbilder durch die Schulleiter;
- geringer Kenntnisstand der Ausbilder über den Vorbereitungsdienst;
- zeitliche Belastung der Ausbilder (Schubart/Seidel/Speck 2010: 345).

■ Bereits die Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/05 von Schubarth et al. (2006) hatte ähnliche Ergebnisse erbracht. Bezüglich der Vermittlung von Kompetenzen bemängelten Lehramtskandidatinnen dort die zu starke Fokussierung auf den Kompetenzbereich „Unterrichten" bei Vernachlässigung außerunterrichtlicher und außerschulischer Kompetenzbereiche sowie die zu geringe Beachtung von Lernkompetenzen, z. B. des selbstgesteuerten Lernens (ebd.: 59).

Die ermittelten Befunde müssen im Lichte der Anforderungen bewertet werden, denen Referendar_innen ausgesetzt sind. Julia Košinár (2014) hat diese in der Perspektive ihrer Widersprüchlichkeit herausgearbeitet. Demnach sind folgende (potenziell) konflikthaltigen Anforderungen zu bewältigen (wobei im Folgenden die Erläuterung auf wenige hinweisgebende Stichworte beschränkt wird):

- *Die ungeklärte Rolle der Referendar_innen an den Schulen:* vollwertige Arbeitskraft, Beamte auf Widerruf, Aushilfslehrerrolle
- *Die konflikthafte Beziehung zu den Schüler_innen im Rollenfindungsprozess:* geringe Stundenzahl und damit geringer Schülerkontakt, Nähe-und-Distanz-Problem
- *Die besondere Rolle im Kollegium:* Referendar_innen können „Störungen" bewirken, insofern sie (unbewusst) Gepflogenheiten unterlaufen; in den Kollegien ist eine Sympathie-Antipathie-Struktur vorhanden, die zunächst unbekannt ist, in der aber eine Positionierung gefunden werden muss
- *Die Bewährungs- und Bewertungssituation:* eigentlich der Beratung dienende Unterrichtsbesuche geraten aufgrund der Bewertungspflicht durch die Ausbilder_innen zu Prüfungssituationen
- *Im Spannungsfeld von zwei Ausbildungsinstitutionen:* gleichzeitige Zugehörigkeit zu Ausbildungsschule und Studienseminar, doppeltes Vorgesetztenverhältnis
- *Mangelnde Verzahnung von erster und zweiter Phase:* Ungeklärtheit, was überwiegend wissenschaftliche und überwiegend praktische Ausbildung im Einzelnen ist
- *Theorie-Praxis-Problem:* mangelnder Berufsbezug der ersten Phase (ebd.: 108–111).

Gelegentlich veröffentlichte Erlebnisberichte von (ehemaligen) Referendar_innen bestätigen und ergänzen dies. Einige prägnante Beispiele:

Grenzerfahrungen: „Die allgemeinste Erfahrung ist wohl diese: Das Referendariat wird von angehenden Lehrer/innen oft als Grenzerfahrung empfunden. Die große Dynamik der II. Phase, der Stress durch Unterrichtsbesuche, Hospitationen, selbst verantworteten Unterricht, Prüfungen und Einstellungsdruck bringt viele Referendar/innen dahin, an die eigenen Grenzen zu stoßen, schlichtweg nicht mehr zu können. Und dies sowohl pädagogisch als auch ganz persönlich. Diese Grenzerfahrungen sind den meisten vom Studium gänzlich unbekannt“ (Böhmann 2007: 32).

Hospitieren als Problem: „Leider stellte ich dann fest, dass das Hospitieren ein ungutes Gefühl bei einem nicht geringen Anteil von Lehrkräften erzeugte. Einige ließen mich nicht in ihren Unterricht. Bei anderen kam es zu solchen Situationen, dass sie sich bei mir für ihre ungenügende Vorbereitung, das schlechte Verhalten der Schüler, dafür, dass sie nicht alles geschafft hätten, entschuldigten, noch bevor ich nur ein Wort zu ihrer Stunde gesagt hatte. … Meine Fragen blieben mir oft genug im Hals stecken. Ich erlebte, dass Hospitationen für Lehrer/innen ein sensibles Thema waren. Nur mit wenigen entstand ein Geben und Nehmen“ (Durdel 2007: 29).

Kolleg_innen und Utopieverlust: „Die Kolleg/innen in der Schule erwarten die Neulinge oft mit einem gerüttelten Maß an Überheblichkeit. ‚Wenn die erst einmal länger dabei sind‘, so bekommt man des Öfteren zu hören, ‚werden die schon auf den Boden der Tatsachen zurückkommen und aufhören zu träumen.‘ Dadurch entsteht ein schleichender Prozess des Verlustes an Utopiefähigkeit, am Ende steht oft Resignation. … Das Referendariat ist eine folgenreiche Konfrontation mit der eigenen Person. Man ist gestartet mit der Idee von … einem besseren Lehrer, einer besseren Schule. Nun aber bröckelt das Bild: Das Besser-sein-Wollen ist oftmals nicht durchzuhalten, zumal auch Schüler/innen oft die fehlende Erfahrung und Überforderung ausnutzen. In Krisensituationen greift man dann auf die Handlungsmuster zurück, die man selbst in der Schule erlebt, oft erlitten hat“ (Böhmann 2007: 33).

Widersprüchliche Anforderungen: „Als besonders anstrengende Tätigkeit empfinde ich das Anfertigen eines Stundenentwurfs für die Stunden, in denen ich von Haupt- oder Fachseminarleiter/innen

besucht werde. Jede der Personen stellt andere Anforderungen an einen solchen Entwurf – es wird aber betont, man solle seinen ‚eigenen Stil' finden" (Glaubitz 2007: 37).

Bewertungssituation: „Ein Bildungssystem strukturiert, erklärt und entlarvt sich durch seine Prüfungen. In unserem Fall also die klassische Lehrprobe. Nach 18 oder 24 Monaten kommen die Referendarin oder der Referendar mit Materialkisten bepackt zur Schule, brennen in 45 Minuten ein pädagogisches Feuerwerk ab, wenden vier unterschiedliche Sozialformen an, achten bei der Konzeption der Stunde genau darauf, was Schulleitungen, Lehrbeauftragte und gegebenenfalls Schulräte sehen wollen, und haben vorher der Klasse bei reibungslosem Ablauf gute Noten, ein Eis oder einen Kinobesuch versprochen. | Nach der Stunde sitzen sie im Lehrerzimmer, von mitleidenden Kolleg/innen einfühlsam betreut, und warten auf ihre Urteil: die Verkündigung der Note. In vielen Fällen darf ihnen gemäß Verwaltungsvorschrift noch nicht einmal eine Begründung der Note gegeben werden. | Wohl kaum eine typische Situation beschreibt die Zwänge der Referendar/innen und zugleich die Schwäche der gegenwärtigen Lehrerausbildung … deutlicher als diese Lehrprobe. Eine Ausbildung, die fast gänzlich durch den Selektionsdruck strukturiert wird, muss an den Bedürfnissen der Betroffenen vorbeigehen und tritt pädagogische und kommunikationstheoretische Prinzipien mit Füßen. Während sich die aktuelle pädagogische Theorie und auch immer mehr die schulische Praxis öffnen, während Freiarbeit, Projektorientierung und selbst gesteuertes Lernen zu Recht hoch im Kurs stehen, hinkt die Bildung und Ausbildung derjenigen, die unsere künftigen Generationen erziehen und bilden, meilenweit hinterher" (Böhmann 2007: 32).

Partizipationsdefizite: „Die Ausbildung wird von den meisten Referendar/innen als wenig demokratisch erlebt. Sowohl am Seminar als auch in der Schule überwiegen Erfahrungen von Hierarchie, Ausgeliefertsein und fehlenden Beteiligungsmöglichkeiten" (ebd.: 33).

Beruf vs. Privatleben: „Die Aufteilung von Kraft und Zeit zwischem dem privaten und beruflichen Leben wurde für mich zu einem der eklatantesten Widersprüche. Zum einen war da natürlich das Bedürfnis, mit meiner Frau in einer Beziehung leben zu wollen, die

sowohl eine interessante Herausforderung als auch einen Ruhepol bilden sollte. Dass das ständige Beziehungsarbeit von jedem Einzelnen verlangen würde, war mir – theoretisch – klar. Zum anderen hatte ich das Ziel, meine Referendarausbildung mit guten Leistungen … absolvieren zu wollen. Mir wurde sehr schnell bewusst, dass die Belastungen der Referendarzeit zu denen des Studiums in keinem Verhältnis standen. Häufig war da das Gefühl …, als stürze alles über mir zusammen. Ich reagierte mit dem Appell an mich selbst: jetzt nur durch, irgendwie durch. In dieser Situation Zeit für Beziehungsarbeit, für Freunde, für das Genießen von Augenblicken zu haben schien mir nicht mehr realisierbar" (Durdel 2007: 30).

Um aktuelle authentische Problemanzeigen und Erfahrungsberichte zum Vorbereitungsdienst zu ermitteln, haben wir ergänzend eine Internetrecherche durchgeführt. Man stößt auf das Gesuchte vorrangig in Internetforen, Facebook-Gruppen und Blogs. Damit werden solche Berichte größtenteils in Medien veröffentlicht, die redaktionell unbeeinflusstes Formulieren zulassen – dies muss bei der Bewertung der Rechercheergebnisse berücksichtigt werden. In der Gesamtschau werden Problemanzeigen sichtbar, die sehr häufig, solche, die regelmäßig, und solche, die vereinzelt auftreten (Tafel 40). Manche der geschilderten Probleme mögen Anlässe dafür sein, dass in der Literatur gelegentlich auch auf Selbstverständliches explizit hingewiesen wird: Das Referendariat ist Teil der Erwachsenenbildung. Fachleiter_innen sind folglich Begleiter eines *selbstgesteuerten* Lernprozesses (Dolzanski/Dolzanski 2013: 184).

Tafel 40: Problemanzeigen zum Referendariat in sozialen Medien

Häufig benannte Probleme:

- *Persönliche Differenzen mit Ausbildungsleitern im Seminar und der Ausbildungsschule:* Berichtet wird etwa von dem Gefühl, seine eigene Meinung nicht äußern zu dürfen, da man vom Willen der Ausbilder (Fachleiter an der Schule und Seminarleiter) abhänge und vollständig auf diese angewiesen sei. Darüber hinaus sei man den Launen dieser ausgesetzt. Dies äußere sich z. B. durch ironische Äußerungen der Ausbilder.[1)] „Die persönlichen Vorlieben des Fachleiters sind sehr wichtig und erscheinen als der eigentlich wichtige Bewertungsmaßstab."[2)]
- *Differierende Erwartungen und Bewertungen:* Auch beklagt wird der Umstand, dass die Bewertung des Unterrichts durch verschiedene Personen erfolge: Schul-, Seminar- und Fachleiter_innen. Man stehe unter dem Druck, es jedem Recht machen zu müssen, was besonders schwer sei, wenn diese Personen unterschiedliche Vorstellungen und Bewertungsmaßstäbe haben.[3)]

- *Stress:* Einher geht dies mit der Artikulation von Stress und Überforderung durch die Vielzahl an neuen Aufgaben und Herausforderungen.
- *Kompetenzen und Schulwirklichkeit:* Die Kompetenzen, die sich Referendare aneignen müssen, und die Maßstäbe ihrer Bewertung seien zwar in Verordnungen festgelegt. Doch wären diese Kompetenzen zu allgemein formuliert. Schwerer noch wiege dabei das Problem, dass man Unterricht nicht nach Vorschrift machen und eine Verordnung der Lebenswirklichkeit nicht gerecht werden könne.[4)]
- *Praxisschock:* Der Druck durch eine Vielzahl an neuen Aufgaben und Herausforderungen lässt sich unter der ebenfalls regelmäßig geäußerten Erkenntnis zusammenfassen, dass ein maßgeblicher Unterschied zwischen der an der Universität erlernten Theorie und der schulischen Praxis existiere. Das Referendariat nach fünf Jahren Universität habe, so lautet eine Einlassung, die Erwartungen, die man sich im Studium aufgebaut hat, nicht erfüllt. Die eigenen Ansprüche an die Vermittlung von Wissen an Schüler und die Fähigkeit, diese zu begeistern, hätten nicht erfüllt werden können. Man wolle gerne Lehrer sein, jedoch nicht in dem existierenden Schulsystem mit seinen Fehlern. Es fehle während des Referendariats das Ziel vor den Augen.[5)]

Regelmäßig benannte Probleme:

- *Herablassendes Verhalten der Ausbildungsleiter/innen:* Berichtet wird z. B. von der Weigerung eines Fachleiters, die Stunde zu besprechen, da es bei den Fähigkeiten dieses Referendars eh keinen Sinn mache.[6)] Ein anderer Fachleiter habe fachliche Kommentare mit Bemerkungen über das Gewicht des Referendars verknüpft.[7)]
- *Problemanzeigen durch Forumfragen:* In den Foren werden den anderen Teilnehmer_innen regelmäßig Fragen zum vorzeitigen Beenden des Vorbereitungsdienstes und nach einem Wechsel des Referendariatsplatzes gestellt – was auf entsprechende Probleme hindeutet.

Vereinzelt benannte Probleme:

- *Anzahl der zu leistenden Unterrichtsstunden:* Hier reichten die Unterschiede von 9 (Berlin) bis hin zu 18 (Baden-Württemberg).[8)]
- *Loyalitätskonflikte während der Lehrproben:* Über die gesamte Dauer hinweg saßen auch andere Referendare im Klassenraum und wurden im Nachhinein aufgefordert, Kommentare über die Stunde abzugeben. Dies könne als Loyalitätskonflikt aufgefasst werden, da man dem Fachleiter „gefallen“ müsse, dem Kollegen aber nicht in den Rücken fallen wolle.[9)]
- *Fachleiter hätten z. T. kein gutes Standing:* Bereits ausgebildete Lehrer weigerten sich, mit Fachleitern zusammenzuarbeiten, oder täten dies nur auf Weisung.[10)]
- *Mangelnde Loyalität der Mentoren:* Die Mentorin habe einer Referendarin ein Thema für den Unterrichtsbesuch vorgeschlagen. Der Fachleiter kritisierte nach Ende des Unterrichts die Themenwahl und bewertete die Stunde mit ungenügend. Die Mentorin habe ihm beigepflichtet und keine Unterstützung für die Referendarin erkennen lassen.[11)]
- *Schulzuweisung:* Problematisiert werden mitunter auch Fragen bezüglich der Zuweisung zu Schulen, die zu weit weg seien oder nicht der gewünschten Schulform entsprächen.

1) http://www.referendar.de/referendariat/erfahrungsberichte/bevormundung/negative_erlebnisse.html; 2) http://www. edition-flint.de/2012/10/07/kreide-kotzen-roemisch-eins/; 3) http://www.referendar.de/referendariat/erfahrungsberichte/referendariat/neutrale_schilderung.html; 4) http://www.edition-flint.de/2012/10/07/kreide-kotzen-roemisch-eins/; 5) http://www. edition-flint.de/category/kreide-kotzen/; 6) http://www.edition-flint.de/category/kreide-kotzen/#identifier_14_4266; 7) http://www.edition-flint.de/2012/10/07/kreide-kotzen-roemisch-eins/; 8) https://www.facebook.com/groups/614545875236454/?multi_permalinks=1223 844740973228&notif_t=group_highlights&notif_id=1467809311994292 (6.7.2016); 9) http://www.edition-flint.de/category/kreide-kotzen/#identifier_14_4266 (6.7.2016); 10) http://www.edition-flint.de/category/kreide-kotzen/#identifier_14_4266 (6.7.2016); 11) http://www.studis-online.de/Fragen-Brett/read.php?101,1127093 (4.7.2016). Weitere ausgewertete Quellen: http://www.gew-berlin.de/referendariat.php; http://halbtagsblog.de/tag/referendariat/; https://ueberlebenimreferendariat.wordpress.com/; http://www.buntekreide.de/; http://www.kreidefressen.de/category/referendariat/; http://www.4teachers.de/?action=showtopic&dir_id=669348&topic_id=28082 (5., 6. und 17.7.2016)

Eine Reihe der benannten Probleme bestätigt die oben referierten Studien. Auffällig sind die artikulierten Schwierigkeiten mit Ausbildungslehrer_innen und Fachleiter_innen. Auch wenn dies zum Teil dem Äußerungsmedium geschuldet sein mag, da dieses zum spontanen Artikulieren von Ärger einlädt, der wiederum besonders häufig aus Beziehungsproblemen resultiert: Dass in der Beziehung von Referendar_in und Betreuungsperson Risiken für Anerkennungsprozesse liegen, ist auch in der Literatur unumstritten. Wichtige Anerkennungsquellen sind abhängig von der persönlichen Beziehung zu den Mentor_innen. Dies ist umso wichtiger, da in der Rolle der Anwärter_innen bereits ein Mangel an positionaler Anerkennung angelegt ist (Fischer 2014: 103).

Verbesserungsvorschläge für den Vorbereitungsdienst, die von Lehramtskandidat_innen formuliert wurden, fassten Schubarth/Pohlenz (2006: 150) so zusammen:

- „Veränderte Organisation des Vorbereitungsdienstes
- Veränderte Entlohnung
- Veränderungen bzgl. der zweiten Staatsexamensarbeit
- Realitätsbezogenere Ausbildung
- Intensivere Unterstützung und Betreuung durch Ausbilder/innen
- Rolle der Lehramtskandidat/innen als kompetenten Partner stärken
- Evaluation und Auswahl der Ausbilder/innen
- Sonstiges: Stärkung der Rolle der Ausbildungslehrer/innen.“

6. Berufsbegleitende Qualifizierungen von Quer- und Seiteneinsteigern

Zunächst zur Unterscheidung der Begriffe:

- Unter *Seiteneinsteigern* werden im Allgemeinen Personen verstanden, die in den Lehrerberuf einsteigen, ohne Lehramt studiert oder ein Referendariat absolviert zu haben. Sie kommen in der Regel aus einem Beruf außerhalb des Lehrdienstes und weisen mehrjährige Berufserfahrungen auf. Typischerweise absolvieren sie dann berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen.
- *Quereinsteiger* haben ebenfalls kein Lehramt studiert, absolvieren aber für den Einstieg in den Lehrberuf ein Referendariat. Für Quereinsteiger besteht in der Regel die Möglichkeit zur Verbeamtung.

Allerdings werden diese Begriffe in Literatur und Verwaltungen nicht immer so verwendet. In der sächsischen Bildungsadministration wird der Begriff Seiteneinstieg sowohl für Personen gebraucht, die ohne Lehramtsabschluss, aber nach Referendariat in den Schuldienst eintreten, als auch für Personen, die direkt eine Lehrtätigkeit mit berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen aufnehmen.[1] In Baden-Württemberg bedeutet Seiteneinstieg den Einstieg ins Referendariat.[2] Zusätzlich wird in Baden-Württemberg auch der Begriff des Direkteinstiegs für den Einstieg als „Wissenschaftliche Lehrkraft an Berufsschulen“ verwendet – ein Weg ins Lehramt, der sich ebenfalls an Absolvent_innen mit nichtpädagogischen Studienabschlüssen richtet.[3]

Die Möglichkeit, als Quer- oder Seiteneinsteiger_in den Lehrerberuf zu ergreifen, gibt es in den meisten Bundesländern. Sie ist zumeist entweder durch einen allgemeinen Mangel an regulär ausgebildeten Lehrkräften begründet oder durch den Mangel von Lehrern in bestimmten (meist naturwissenschaftlichen) Fächern. So wurden etwa in Sachsen zum Schuljahr 2016/2017 45 Prozent der freien Stellen mit Quereinsteigern besetzt („Quereinsteiger im Klassenzimmer“ 2016). In Berlin bestand zum Schuljahresbeginn 2016/17 ein Bedarf an 1.000 Grundschullehrern, vorhanden

1 http://www.lehrerbildung.sachsen.de/15764.htm (4.1.2017)

2 https://www.lehrer-online-bw.de/,Lfr/Startseite/lobw/Seiteneinstieg (4.1.2017)

3 https://www.lehrer-online-bw.de/,Lde/Startseite/lobw/Direkteinstieg (4.1.2017)

waren aber nur 175.[4] Im Ergebnis waren 40 Prozent der neu eingestellten Berliner Grundschullehrer_innen Quereinsteiger, in Brandenburg 36 Prozent. Auch an Gymnasien kommen verstärkt Quereinsteiger zum Zuge. So gelangten 2016 in Berlin von 226 neu eingestellten Gymnasiallehrer_innen für Physik, Chemie, Biologie und Informatik 145 über den Quereinstieg in die Schulen, in Mathematik waren von 152 Neueinstellungen 71 und in Musik von 157 insgesamt 87 Seiteneinsteiger (Schmoll 2017). Von den bundesweit im Sommer 2016 neu eingestellten Lehrer_innen war fest jede_r Zehnte ohne pädagogische Ausbildung („Immer mehr Lehrer …“ 2017).

Unter Gesichtspunkten der Professionalisierung und Schulqualitätssicherung stellen Seiten- und Quereinstiege eine Herausforderung dar. Es lässt sich schwer abweisen, wenn etwa Berufsverbände hier Gefahren der Entprofessionalisierung thematisieren. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertritt die Ansicht, dass Quereinstiege nur dann möglich sein sollen, „wenn Qualität und Fachlichkeit der berufsfeldbezogenen Qualifizierung gesichert sind, wenn also angemessene erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien absolviert werden“ (Gogolin 2010: 36). Die Länder versuchen in unterschiedlicher Weise, nachträgliche lehramtsspezifische Qualifikationen zu organisieren.

6.1 Länderdifferenzen

Die Bundesländer gehen differenziert mit dem Seiten- und Quereinstieg in den Lehrerberuf um. Sachsen-Anhalt ist das einzige Land, das kein Programm für den Quer- und Seiteneinstieg unterhält. Die anderen Bundesländer können einer von vier Gruppen zugeordnet werden (Walm/Wittek 2014: 45):

- *Gruppe 1 – Quereinstieg und Seiteneinstieg an allen Schulformen*: Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein. „In Hessen ist der berufsbegleitende Seiteneinstieg allerdings momentan für die Bereiche der Haupt-, Real- und Förderschulen sowie der Gymnasien ausgesetzt. In Niedersachsen ist ein Quer- wie auch ein Seiteneinstieg möglich, allerdings in aller Regel nicht an Grundschulen. Der Quereinstieg in Rheinland-Pfalz ist derzeit nur für das Lehramt für Förderschulen und für das Lehramt an berufsbildenden Schulen möglich.“

4 http://www.morgenpost.de/wirtschaft/karriere/article207431535/Das-Unterrichten-von-Kindern-wird-nie-zur-Routine.html (4.1.2017)

- *Gruppe 2 – Quereinstieg an mehreren oder allen Schulformen:* Baden-Württemberg, Bayern und Hamburg[5]
- *Gruppe 3 – Seiteneinstieg an allen Schulformen:* Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen
- *Gruppe 4 – Quereinstieg und Seiteneinstieg nur an berufsbildenden Schulen:* Thüringen

Während für die Quereinsteiger (also die Personen, die ohne Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst einsteigen) die gleichen Zugangsvoraussetzungen wie für Personen mit 1. Staatsexamen gelten, gibt es für die Seiteneinsteiger (also die Personen, die ohne Lehramtsabschluss direkt in den Lehrberuf mit berufsbegleitender Qualifizierung einsteigen) gesonderte Voraussetzungen:

- *Alter:* In zwei Bundesländern gibt es eine Höchstgrenze für den Seiteneinstieg. In Hessen dürfen Seiteneinsteiger nicht älter als 40 sein, in Thüringen nicht älter als 50. „In allen anderen Bundesländern ist das Alter als Zugangsvoraussetzung beispielsweise bei Übernahme in das Beamtenverhältnis über die Altersgrenze für die Verbeamtung geregelt. So ist in Niedersachsen oder Schleswig-Holstein beispielsweise eine Übernahme in das Beamtenverhältnis unter anderem nur möglich, wenn nach Beendigung der Qualifizierungsphase die Höchstaltersgrenze, d. h. die Vollendung des 45. Lebensjahres, noch nicht überschritten ist" (ebd.: 46).
- *Formal vorausgesetzter Studienabschluss:* In neun von zehn Bundesländern, die einen Seiteneinstieg zulassen, ist die Voraussetzung dafür, dass aus dem Hochschulabschluss mindestens ein Unterrichtsfach ableitbar ist. In sechs Bundesländern wird neben dem universitären Abschluss auch ein Fachhochschulabschluss anerkannt (Berlin, Bremen, Niedersachen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland Pfalz und Schleswig-Holstein).
- *Berufstätigkeit:* Einige Bundesländer (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) setzten für den Seiteneinstieg auch eine einschlägige Berufstätigkeit (2–4 Jahre) voraus. Allerdings zeichne sich eine Tendenz ab, diese aus den Erlassen wieder zu streichen (ebd.: 47).

Quereinsteiger_innen durchlaufen einen Vorbereitungsdienst. Dieser ist in den Bundesländern verschieden geregelt. In Niedersachsen beispielsweise absolvieren die Quereinsteiger den 18-monatigen Vorbereitungsdienst unter den gleichen Bedingungen wie die regulären Lehramtsanwärter. Der

5 Mit Quereinstieg ist hier der Einstieg in das Referendariat gemeint.

Vorbereitungsdienst schließt mit dem Ablegen der Staatsprüfung ab. In Berlin haben die Personen, die an dem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst teilnehmen, eine Unterrichtsverpflichtung von 19 Stunden bzw. 21 Stunden (Grundschule). Pädagogische Schulungen für Seiteneinsteiger (in Mecklenburg-Vorpommern, in Nordrhein-Westfalen auch möglich) bieten dagegen am Ende keine umfassende Lehramtsbefähigung und damit keine Möglichkeit der Verbeamtung (ebd.: 47 f.).

6.2 Länderbeispiele: Baden-Württemberg und Sachsen

Am Beispiel Baden-Württemberg und Sachsen lässt sich verdeutlichen, wie die formellen Hürden und die Modelle für Quer- und Seiteneinstieg gestaltet sind.

Baden-Württemberg lässt unter Verweis auf bestehende Bedarfe den Quer- und Seiteneinstieg an Gymnasium und Berufsschule zu. Für das Gymnasien gibt es generell nur im Fach Physik die entsprechende Möglichkeit, an Berufsschulen dagegen in zahlreichen Fächern: Betriebswirtschaftslehre, Biotechnologie, Chemie, Elektrotechnik, Ernährungswissenschaft, Farbtechnik, Raumgestaltung, Gestaltung, Grafik, Design, Hochbautechnik, Holztechnik, Informatik, Maschinenbau (Fertigungs-, Metallbau- und Fahrzeugtechnik), Mathematik, Medientechnik, Musik/Musikpädagogik, Medizin, Pflegewissenschaft, Pharmazie, Physik, Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik, Sozialpädagogik, Wirtschaftsinformatik und Zahnmedizin (Lehrer Online Ba-Wü 2015).

Dieser Katalog zeigt vor allem einen deutlichen Bedarf bei MINT- und MINT-affinen Fächern. Daneben sind aber auch medizin- und pflegewissenschaftlich affine Richtungen sowie musikalisch-künstlerische Bereiche angesprochen.

Für sowohl den Quer- als auch den Seiteneinstieg gelten in Baden-Württemberg folgende Voraussetzungen für eine Bewerbung:

- *Gymnasium:* Diplom/Master in Fachrichtung Physik mit ableitbarem zweiten Fach; dann regulärer Vorbereitungsdienst – 1,5 Jahre – mit Abschluss 2. Staatsexamen. Mindestanforderung für eine Hauptfachausbildung im zweiten Fach ist ein Studienumfang von 50 Semesterwochenstunden (SWS) bzw. 75 Leistungspunkte (LP), für eine Beifachausbildung ein Studienumfang von 30 SWS bzw. 45 LP (KM Ba-Wü 2013).
- *Berufsschule:* Diplom- oder konsekutiver Masterabschluss oder gleichgestellte Abschlussprüfung in einer der gelisteten Fachrichtungen. Der Masterabschluss einer Fachhochschule bzw. der Dualen Hochschule kann

als gleichwertig anerkannt werden, wenn der Studiengang akkreditiert ist. Zusätzlich zu einer der genannten Fachrichtungen müssen ausreichend Studienleistungen in einem zweiten geeigneten Fach vorhanden sein. Die Zulassung zum Vorbereitungsdienst erfordert einen Studienumfang von Erstfach: mindestens 92 LP, Zweitfach (nicht affin) mindestens 63 LP, Zweitfach (affin) mindestens 45 bis 55 LP; eine fachrichtungsbezogene berufliche Tätigkeit von mindestens 52 Wochen (KM Ba-Wü 2016).

Es zeigt sich, dass für die Berufsschulen das Spektrum der Möglichkeiten erweitert wurde, indem auch nicht universitäre Studienabschlüsse den Weg ins Lehramt ebnen können. Deutlich konturiert in Baden-Württemberg die Wertigkeit der Studienfächer (Erst- und Zweitfach). Ein Zweitfach muss aus dem Studienabschluss mindestens ableitbar sein. Schließlich wird eine einschlägige Berufsausübung von mindestens einem Jahr erwartet.

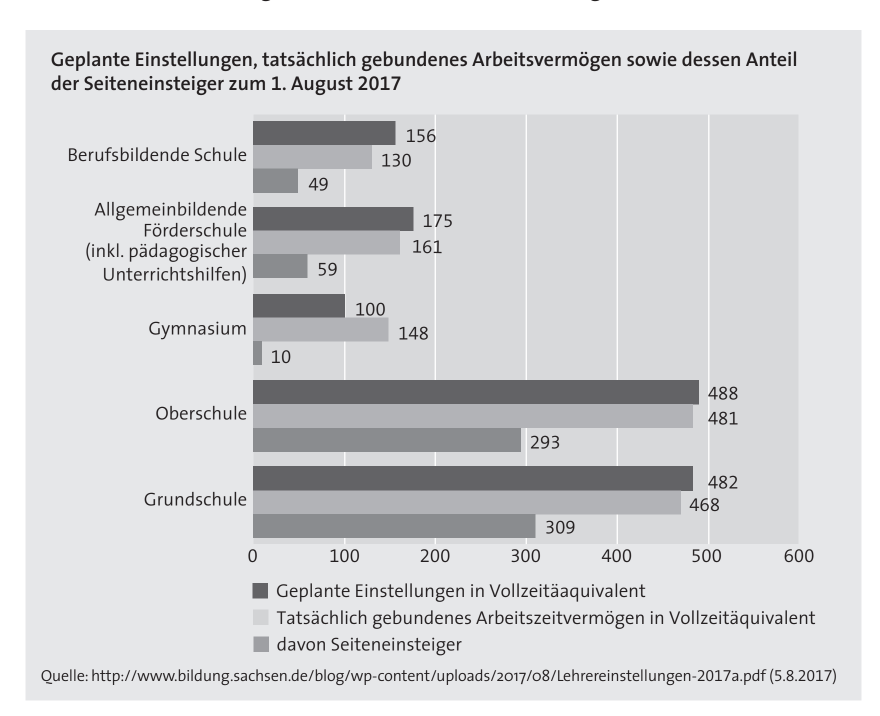
Sachsen verzeichnete in den letzten Jahren bundesweit den größten Anstieg beim Quer- und Seiteneinstieg: Nach 2015 mit 45 Prozent der Neueinstellungen waren es im Jahre 2016 48 Prozent und 2017 dann mit 52 Prozent mehr als die Hälfte der Neueinstellungen. Besonders hoch ist der Anteil der Seiteneinsteiger an den Grundschulen (66 Prozent) und Oberschulen (61 Prozent). Rund ein Drittel der eingestellten Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Förderschulen (37 Prozent) und den berufsbildenden Schulen (38 Prozent) sind nicht grundständig ausgebildet. Am geringsten ist der Anteil der Seiteneinsteiger an den Gymnasien mit 7 Prozent (SMK 2017).

Sachsen reagiert damit – notgedrungen – auf den Lehrermangel und schreibt folgendermaßen aus:

> „Als formale Voraussetzung für einen Seiteneinstieg benötigen Sie nunmehr einen Hochschulabschluss einer Universität, Kunst- oder Fachhochschule (Master, Diplom, Magister oder Erstes Staatsexamen). Die Tätigkeit an einer Grund-, Ober- oder Förderschule ist auch mit einem Bachelorabschluss der oben genannten Hochschulen möglich, aus dem sich mindestens ein Unterrichtsfach der gewünschten Schulart ableiten lässt. Das ist dann der Fall, wenn die absolvierten Studieninhalte nach Inhalt und Umfang nicht wesentlich von der fachspezifischen Ausbildung in dem jeweiligen Lehramtsstudiengang abweichen“ (Sächsische Bildungsagentur 2016).

Deutlich wird, dass tendenziell sämtliche Hochschulabsolvent_innen mit jedwedem Abschluss angesprochen werden. War einst der Quer- und Seiteneinstieg vor allem für die MINT-Fächer ins Auge gefasst worden, so ist der Lehrermangel unterdessen teils so akut, dass auch für alle anderen Fächer Quer- und Seiteneinsteiger_innen eingestellt werden.

Tafel 41: Seiteneinstiegsanteile bei den Neueinstellungen in Sachsen 2017



Quelle: http://www.bildung.sachsen.de/blog/wp-content/uploads/2017/08/Lehrereinstellungen-2017a.pdf (5.8.2017)

Seit 2013 gibt es in Sachsen ein Qualifizierungsprojekt, das binnen drei Jahren für die Schulformen Grund-, Ober- oder Förderschule zum 2. Staatsexamen führt und damit die vollständige Lehramtsbefähigung bietet. Für die Grundschule bspw. wird ein zweijähriges berufsbegleitendes Studium angeboten und darauf folgend ein einjähriges Referendariat. Während der ersten zwei Jahre sind 65 Prozent der regulären Arbeitszeit (mit adäquater Vergütung) abzuleisten und zwei Studientage zu absolvieren. Das Referendariat wird statusgleich zu den Lehreramtsanwärtern durchgeführt.

Der deutliche Anstieg der Seiteneinsteiger_innen veranlasste zudem dazu, 2017 erstmals eine dreimonatige Einstiegsqualifizierung durchzuführen. „Seiteneinsteiger werden in Sachsen den Schülern nicht mehr so gut

wie unvorbereitet ‚zum Fraß vorgeworfen'", wurde dies in der Presse kommentierte (Dietze 2017). Diese Kurse werden vor Beginn der erstmaligen Unterrichtstätigkeit durchgeführt.

6.3 Zusammenfassung

Generell kann über alle Bundesländer hinweg festgestellt werden, dass

- es keine eindeutige Begriffsbestimmung respektive Trennung für das Wortpaar Quer- und Seiteneinstieg gibt,
- in 15 Bundesländern die formalisierte Möglichkeit zum Quer- und Seiteneinstieg gegeben ist (in Sachsen-Anhalt besteht eine solche Möglichkeit derzeit nicht, wenngleich es auch dort vereinzelte Rekrutierungen dieser Art gab und gibt),
- Quer- und Seiteneinstieg sich überwiegend, aber nicht (mehr) allein an MINT-Absolvent_innen richtet,
- sich aus den individuellen Abschlüssen mindestens ein, mitunter auch zwei Fächer der Stundentafel ableiten lassen müssen,
- überall eine berufsbegleitende Qualifizierung für das Lehramt vorgeschrieben ist, die dann aber auch zur vollen Berufsausübung berechtigt,
- es keine systematischen und auf Dauer angelegten Angebote für Quer- und Seiteneinstieg gibt: Vorhandene Angebote reagieren auf der Grundlage von bereits vorhandenem oder erwartbarem Mangel; die Programme oder Maßnahmen zur Lehrerakquise werden installiert und wieder deinstalliert.

7. Bewertungsinstrument: Evaluationen

7.1 Regelungen und Beispiele

Wie für die erste Phase der Lehrerbildung[1] gibt es auch für die zweite Phase Festlegungen zu internen und externen Evaluationen. So ist in den „Ländergemeinsamen Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung“ der KMK (2012) vermerkt, dass zur Sicherung der Ausbildungsqualität im Vorbereitungsdienst Maßnahmen zur externen und internen Evaluation durchzuführen sind.

Einige Länder haben das Erfordernis interner Evaluationen generell für sämtliche an der Lehrerbildung – in allen drei Phasen – beteiligten staatlichen Einrichtungen formuliert, so Hessen und nahezu wortgleich Thüringen in ihren Lehrerbildungsgesetzen:

> „Die staatlichen Trägereinrichtungen der Lehrerbildung haben die Aufgabe, Qualität und Erfolg ihrer Arbeit regelmäßig zu ermitteln und zu bewerten (interne Evaluierung). Die Absolventinnen und Absolventen der Trägereinrichtungen sind hierbei zu beteiligen. Personenbezogene Daten werden nicht erhoben. Die der Evaluierung zugrunde gelegten Qualitätsstandards und die Grundzüge des Bewertungsverfahrens sind mit dem Kultusministerium zu vereinbaren“ (§ 5 Abs. 1 Hessisches Lehrerbildungsgesetz).

Auch in Berlin ist die interne Evaluation im Lehrerbildungsgesetz verbindlich gefordert:

> „Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Lehrkräftebildung haben alle Einrichtungen der Lehrkräftebildung die Qualität und den Erfolg ihrer Arbeit regelmäßig zu ermitteln und zu bewerten (interne Evaluation). Für Studierende, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter sowie für Lehrkräfte besteht die Pflicht zur Teilnahme an Befragungen und Erhebungen, soweit diese zur rechtmäßigen Erfüllung des Evaluationsauftrages erforderlich sind“ (§ 7 Abs. 1 LbiG).

1 s. o. 4.2.2 Evaluationen

Speziell für die zweite Phase wurde dies auf dem Verordnungswege präzisiert:

> „Zur Sicherung der Qualität der Ausbildung führt die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung mithilfe der Schulpraktischen Seminare Maßnahmen zur internen und externen Evaluation durch. An der Evaluation können Hochschulen und wissenschaftliche Einrichtungen beteiligt werden. Für jede Lehramtsanwärterin und jeden Lehramtsanwärter besteht die Pflicht zur Teilnahme an Befragungen und Erhebungen, soweit diese zur rechtmäßigen Erfüllung des Evaluierungsauftrages erforderlich sind" (§ 12 VSLVO).

Detaillierte Informationen aus dem heutigen Evaluationsalltag in den Studienseminaren sind nur schwer zugänglich. Abs/Park (2013: 497) nennen als Beispiel für eine umfangreiche Selbstevaluation die über mehrere Jahre angelegte „systematische Selbstvergewisserung des Studienseminars Leer": „Symptomatisch für die Selbstevaluation ist, dass hier ein größeres Gewicht auf die materiellen, zeitlichen, administrativen und personalen Bedingungen gelegt wird, die bei allen anderen Evaluationen weniger Berücksichtigung finden. Aber auch die Einführung von konkreten Innovationen in der Ausbildung wird durch die Selbstevaluation kritisch-konstruktiv begleitet."

Das Studienseminar Oldenburg berichtet, dass dort Selbstevaluation in Gestalt von Ehemaligen-, Mitarbeiter-, Ausbilder- und Seminarbefragungen durchgeführt werde.[2] Auch im Studienseminar Sachsen-Anhalt, angesiedelt am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA), wurde eine interne Evaluation – in Form einer Befragung der Referendar_innen – durchgeführt.

Landesweite Evaluationsprojekte zur zweiten Phase der Lehrerbildung, die als externe Evaluation durchgeführt werden, kommen auch vor. Einige Beispiele:

- In Brandenburg wurde die Potsdamer Lehramtskandidat_innen-Studie (LAK-Studie) als umfassende Bestandsaufnahme der Ausbildungsqualität im Vorbereitungsdienst durchgeführt. Mittels verschiedener Methoden (standardisierte Befragung, Gruppendiskussionen, Dokumentenrecherchen u. a.) wurde die Sicht der Referendare ermittelt. Laut Zielvorgabe des Bildungsministeriums als Auftraggeber sollten folgende drei Ziele erreicht werden: (1) Analyse der Qualität der zweiten Phase der Lehrerausbildung

2 http://www.studienseminar-oldenburg-bbs.de/index.php?id=166 (3.11.2016)

aus Sicht der Lehramtskandidat_innen (unter besonderer Berücksichtigung der Standards, des Theorie-Praxis-Verhältnisses, der Betreuung und der Partizipation), (2) die Ermittlung von Ansatzpunkten zur Verbesserung der zweiten Phase (Stärken und Schwächen) sowie (3) Ableitung von Ansatzpunkten zur Verbesserung der Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase (Schubarth et al. 2005: 15).

- Ebenfalls in Brandenburg wurde das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam vom Bildungsministerium beauftragt, die Qualität der Lehrerbildung in den gymnasialen Mathematik-Fachseminaren des Landes zu analysieren. Dazu wurden sowohl Referendare als auch Seminarleiter_innen zu den Themen der Art und Weise der Lehrerausbildung sowie deren Erfolg und zu Problemen in der Ausbildung befragt (Speck 2006: 326).
- Eine Evaluation des Berliner Vorbereitungsdienstes hatte 2010–2012 das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) durchgeführt. Hier wurden die Eingangsvoraussetzungen und die Ausbildungsergebnisse der Lehramtsanwärter_innen (LAA) im Berliner Vorbereitungsdienst evaluiert. Dies geschah im Hinblick auf ihre Unterrichtskompetenzen, pädagogischen Wissensbestände und ihre berufsbezogenen Orientierungen.[3]
- Für den Vorbereitungsdienst in Hessen liegt eine umfassende Evaluation zu den 30 Studienseminaren vor, 2009 vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführt. Dafür wurden Referendarinnen, Ausbilder und Mentorinnen befragt. Inhaltlich ging es darum, Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Ausbildung als Lehrkraft zu identifizieren und das Zusammenwirken unterschiedlicher Bedingungen näher zu beschreiben.[4]

7.2 Systematik und Methodik

Methodisch unterscheiden Hermann Josef Abs und Eva Anderson-Park (2014: 497) für die Evaluation von Berufseinführungsprogrammen – in Deutschland also das Referandariat – zwei Arten von Evaluationsstudien: solche, die nach der Differenz zwischen offiziellen Regelungen und der vorfindlichen Praxis fragen, und solche, die Einschätzungen der Beteiligten zu den Umsetzungsqualitäten von Ausbildungsprozessen ermitteln.

3 https://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/lehrer_werden/vorbereitungsdienst/fibs_evaluationsbericht.pdf?start&ts=1366963903&file=fibs_evaluationsbericht.pdf (3.11.2016)

4 http://www.pedocs.de/volltexte/2012/3126/pdf/MatBild_Bd22_D_A.pdf (3.11.2016); vgl. Döbrich/Abs (2008)

Interne Evaluationen der Studienseminare gibt es nicht flächendeckend, kommen aber vor. Dabei werden unterschiedliche Verfahren eingesetzt, die z. T. verbunden sind mit anderen QS/QE-Instrumenten: „verschiedene Formen der Selbstevaluation, Befragungen von Lehramtskandidatinnen, Workshops und Fortbildungen zu Fragen der Evaluation, die Formulierung von Qualitätskriterien für die Ausbildung, der Einsatz von Seminar- und Veranstaltungsfeedbacks sowie die Weiterentwicklung der Studienseminare durch gezielte Seminartage“ (Speck 2006: 328).

Tafel 42: Systematik einer Erfassung der Qualitätsdimensionen für die zweite Phase

Eingangsvoraussetzungen (Inputqualität):

- Über welche soziodemografischen Merkmale (z. B. Geschlecht, regionale Herkunft, Alter), persönlichkeitsbezogenen Merkmale (z. B. berufliche Motive, Einstellungen, Belastungen), bisherigen Leistungserfolge (z. B. im Abitur, im Studium) und Ausbildungsmerkmale (z. B. Studienseminar, Studienjahr, Lehramt) verfügen die befragten Lehramtskandidatinnen?
- Welchen Einfluss haben die genannten Merkmale auf die Bewertung der Ausbildungsqualität?

Rahmenbedingungen (Kontextqualität):

- Wie bewerten die Lehramtskandidatinnen die allgemeinen, strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen an den Studienseminaren und an den Ausbildungsschulen?
- Worin sehen die Lehramtskandidatinnen Stärken und Schwächen? Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Lehramtskandidatinnen?
- Welche Vorschläge zur besseren Abstimmung der Ausbildung an der Schule und am Studienseminar haben die Lehramtskandidatinnen?
- Welche Vorschläge zur besseren Abstimmung der Ausbildung zwischen Universität und dem Vorbereitungsdienst haben die Lehramtskandidatinnen?

Ausbildungsprozess (Prozessqualität):

- Wie erleben die Lehramtskandidatinnen den Einstieg in die Schulpraxis?
- Wie bewerten die Lehramtskandidatinnen die pädagogischen, sozialen, partizipatorischen und tutorialen Strukturen sowie die Arbeit der Haupt- und Fachseminarleiterinnen an den Studienseminaren?
- Wie bewerten die Lehramtskandidatinnen die pädagogischen, sozialen, partizipatorischen und tutorialen Strukturen sowie die Arbeit der Ausbilderinnen an den Ausbildungsschulen?
- Wie stark sind die Lehramtskandidatinnen durch ihre Unterrichtsvorbereitung und -tätigkeit sowie die Vertretungsstunden objektiv belastet?
- Wie stark sehen sich die Lehramtskandidatinnen subjektiv durch berufliche und ausbildungsbezogene Anforderungen belastet?
- Wie erleben die Lehramtskandidatinnen die Beziehung zu ihren Ausbilderinnen am Studienseminar und an der Schule?
- Worin sehen die Lehramtskandidatinnen Stärken und Schwächen? Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen die Lehramtskandidatinnen?
- Welche Vorschläge zur besseren Abstimmung der Ausbildung an der Schule und am Studienseminar haben die Lehramtskandidatinnen?
- Welche Vorschläge zur besseren Abstimmung der Ausbildung zwischen Universität und dem Vorbereitungsdienst haben die Lehramtskandidatinnen?

Kompetenzen und Gesamteinschätzungen (Ergebnisqualität):

- Was hat den Lehramtskandidatinnen der Vorbereitungsdienst bisher gebracht?
- Welche Ausbildungsinhalte sind aus Sicht der Lehramtskandidatinnen im Vorbereitungsdienst wichtig, welche sind weniger wichtig und welche sind defizitär?
- Welche Handlungskompetenzen in Bezug auf bundesweit diskutierte und in der Ordnung für den Vorbereitungsdienst formulierte Standards werden an den Universitäten und im Vorbereitungsdienst vermittelt?
- Wie schätzen die Lehramtskandidatinnen die eigenen Handlungskompetenzen in Bezug auf bundesweit diskutierte und in der Ordnung für den Vorbereitungsdienst formulierte Standards ein?
- Wie bewerten die Lehramtskandidatinnen zusammenfassend die Ausbildung an der Universität, an den Studienseminaren und an den Ausbildungsschulen?
- Worin liegen nach Meinung der Lehramtskandidatinnen Stärken und Schwächen der Ausbildung an den Studienseminaren und an den Ausbildungsschulen?
- Inwieweit stimmen die Lehramtskandidatinnen Veränderungsvorschlägen zur Lehrerbildung und zur Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu?“

Quelle: Schubarth/Pohlenz (2006: 16–17)

Um die Evaluation der zweiten Phase zu systematisieren, haben Schubarth/Pohlenz (2006: 16–17) einen Katalog von Fragen vorgelegt, die für die einzelnen Qualitätsdimensionen beantwortet werden sollten. Die Strukturqualität trennen sie dabei in Input- und Kontextqualität (Tafel 42).

Dritte Phase
der Lehrerbildung

Während der universitären Ausbildung und dem Referendariat bereits seit Mitte der 1990er-Jahre die verstärkte Aufmerksamkeit der Bildungsforschung gilt, spielte die dritte Phase nur eine untergeordnete Rolle: „Das Lernen im Beruf ist innerhalb der Lehrerberufe bislang noch nicht in einem umfassenden Sinne als Teil der Lehrerbildung gesehen worden“, hieß es im Jahr 2000 (Terhart 2000: 125). Auch seither vorgelegte Studien konzentrieren sich zumeist auf je einen Themenausschnitt wie die Entwicklung der Fort- und Weiterbildung innerhalb eines Landes (z. B. Keuffer/Oelkers 2001), die Leistungen eines speziellen Trägers (z. B. Fischer 2013), fachdidaktische Fragestellungen (z. B. Bonsen 2009; Reinold 2016) oder den Zusammenhang zwischen Organisation und Wirksamkeit der Lehrerfortbildung (z. B. Fussangel/Rürup/Gräsel 2010; Aldorf 2015).

Darüber hinaus wird eingeschätzt, dass sich „ein Großteil der Studien meist in einer verkürzten Sicht auf die beruflichen Kompetenzen der Lehrpersonen, ihre Fachlichkeit, ihre unterrichtsbezogenen Kompetenzen, wenn es hochkommt, noch auf eine allgemein formulierte pädagogische Kompetenz bezieht. Viele Untersuchungen zur Lehrer-Fort- und Weiterbildung stellen also im Kern nur auf fachdidaktisches Wissen ab. Ausgeblendet werden dagegen Fragen nach der inhaltlichen Struktur der Fortbildungsangebote (fachdidaktisch, allgemeindidaktisch, pädagogisch, pädagogisch-psychologisch, lerntheoretisch, organisationswissenschaftlich usw.) und deren Bedeutung für das wünschenswerte Kompetenzprofil von Lehrpersonen.“[1]

Nach wie vor gibt es jedenfalls erhebliche Wissenslücken. So finden nicht nur zu den Qualitäten der Angebote lediglich punktuelle Erhebungen statt. Vielmehr fehlen auch quantitative Daten über die Fort- und Weiterbildungsangebote, und verlässliche Aussagen zum Verhältnis von Angebot und Nachfrage sind auf Basis der vorhandenen Literatur und sonstigen Informationsquellen gleichfalls nicht möglich.

1 Schr. Mittlg. Dr. Rolf Hanisch, DVLfB-Vorstandsvorsitzender, 4.5.2017.

8. Systematisierung, Aufgaben und Anforderungen

8.1 Interne Gliederung der dritten Phase

Die dritte Phase stellt in zeitlicher Hinsicht die längste Phase der Lehrerbildung dar. Sie lässt sich als „Lernen im Beruf" charakterisieren und kann – so eine Ende der 1990er-Jahre von der KMK eingesetzte Expertenkommission – wiederum in drei Phasen untergliedert werden:

- „die Phase des Berufseintritts",
- „die Kompetenz- und Laufbahnentwicklung während der gesamten Berufsdauer, die institutionellen Angebote der Lehrerfortbildung (Angebote zur Erhaltung und Aktualisierung der Qualifikation) und Lehrerweiterbildung (Qualifikationserweiterung, z. B. für Funktionsübernahmen)" und
- sie „bezieht sich schließlich auch auf die Phase der Vorbereitung auf das Ende des beruflichen Lebensabschnitts" (Terhart 2000: 125).

Zu unterscheiden ist vor allem zwischen dem Abschnitt des Berufseinstiegs und dem Abschnitt der anschließenden Fort- und Weiterbildung:

■ In der Berufseingangsphase stehen die berufliche Sozialisation und die Kompetenzentwicklung im Vordergrund. In den ersten Jahren der Berufsausübung bilden sich „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität" heraus (Terhart 2000: 128). Hier gibt es, einer Recherche von Walm/Wittek (2014: 36) zufolge, je nach Bundesland entweder verpflichtende, freiwillige oder keine Bildungsangebote. Soweit Bildungsangebote vorhanden sind, könnten diese als Weiterführung des Vorbereitungsdienstes oder als kollegiale Fallberatung verstanden werden.[1]

■ Die Bedeutung der dritten Phase insgesamt erklärt sich daraus, dass „die Erstausbildung von Lehrkräften keine hinreichende Qualifizierung für den Beruf gewährleisten kann" (Bonsen 2009: 1). Die Fort- und Weiterbildung dient „der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz der Lehrpersonen und trägt dazu bei, dass Lehrerinnen und Lehrer den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen und den Erziehung- und Bildungsauftrag der Schulen erfüllen können" (Daschner 2004: 291).

1 s. u. 9.4 Spezielle Angebote für den Berufseinstieg

Von ihr wird ein Beitrag zur Bewältigung neuer pädagogischer Anforderungen in der Schule sowie die Befähigung der Lehrkräfte zur Übernahme neuer fachlicher und unterrichtlicher Aufgaben erwartet. Kooperation und Selbstreflexion der Lehrkräfte sollen unterstützt und Hilfestellung bei Berufsaus- und Berufsumstieg gegeben werden (Keuffer/Oelkers 2001: 43).

Beides betrifft grundsätzlich die gesamte Persönlichkeit der oder des jeweiligen Lehrenden. Soweit dies durch formalisierte Bildung unterstützt wird, ist es gerechtfertigt, insgesamt von einer „dritten Phase der Lehrerbildung" zu sprechen: der Fort- und Weiterbildung. Zunächst zur Begrifflichkeit:

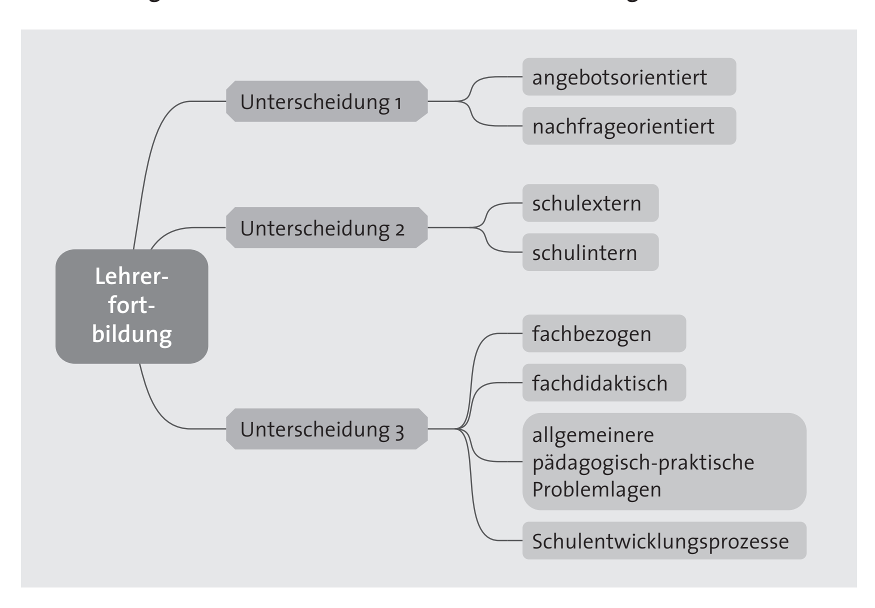
- Unter *Weiterbildung* wird im Kontext der Lehrerbildung eine Qualifizierung verstanden, mit der die Befähigung und Erlaubnis zum Unterrichten in einem weiteren Fach oder in einem anderen Lehramt bzw. einer anderen Schulform erworben wird. Desgleichen sind Weiterbildungen nötig, um sich auf neue Funktionen oder Ämter vorzubereiten (Praktikumsmentorin, Ausbildungslehrer, Fach- oder Seminarleiterin, Schulleitung, Position in der Schulverwaltung). Es geht also um eine Qualifikationserweiterung. Eine Weiterbildung endet mit einem formalen Abschluss.
- *Fortbildung* zielt auf Qualifikationserhaltung, aktualisiert das gegebene Kompetenzniveau und vermittelt zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu bestimmten Themen. Sie ist in der Regel nicht mit einem Zertifikat verbunden.
- Allerdings laufen häufig auch Qualifizierungen für künftige Schulleiter_innen als Fortbildungen. Diese sind hinsichtlich ihres Abschlusses mindestens halbformalisiert, insofern der Nachweis der Teilnahme die Voraussetzung der angestrebten Führungsposition ist. Treffender könnte hier, wie in anderen Bereichen, der Begriff *Aufstiegsfortbildung* genutzt werden. Eine solche qualifiziert für eine Aufgabe mit größerem Verantwortungsbereich.

Weiterbildung ist häufiger im hochschulischen Bereich angesiedelt als Fortbildung. In der Literatur, gesetzlichen Grundlagen und administrativen Verlautbarungen sowie in der Praxis kommt sowohl die Bezeichnung „Fortbildung" als auch die Bezeichnung „Fort- und Weiterbildung" zur Anwendung – in der Regel ohne dabei auf die Unterschiede einzugehen. Nachfolgend wird daher der umfassendere Begriff „Fortbildung" benutzt.

Die Fortbildung von Lehrer_innen wird zwar überwiegend mit dem Besuch formalisierter Veranstaltungen gleichgesetzt, doch ist sie „nicht ein-

fach identisch mit dem Wahrnehmen bestimmter Kursangebote“. Vielmehr kann sie „auch in der Form von organisierter Selbstinstruktion oder einfach informell erfolgen, im Team und unter Kollegen. Die didaktischen Formate der Erwachsenenbildung wird es weiterhin geben, aber mit Laptop oder dem Smartphone lernen auch Lehrerinnen und Lehrer“ (Oelkers 2015: 8). Durch Erfahrungslernen und Selbstqualifizierungsprozesse werden ebenso Kompetenzen erworben oder weiterentwickelt wie in organisierten und zu besuchenden Veranstaltungen.

Tafel 43: Angebotsstruktur innerhalb der Lehrerfortbildung



Die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) hatte allerdings gezeigt, dass dies zwar im Grundsatz niemand bestreitet, doch eine Operationalisierung einstweilen nicht einigungsfähig ist.[2] Ungeklärt ist daher bislang der Status von Fortbildungsformen, die jenseits formalisierter Angebote laufen: non-formales und informelles Lernen. Ersteres findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses, steht aber unter Anleitung (z. B. das Lernen am Arbeitsplatz). Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es ist nicht

2 vgl. oben 3.1.2 Kompetenzorientierung → Nicht unmumstritten

zwingend intentional und muss deshalb vom Lernenden selbst nicht als Wissenszuwachs begriffen werden, gleichwohl er stattfindet.

Instruktiv sind schließlich drei Unterscheidungen der Angebotsstruktur innerhalb der Lehrerfortbildung, die in dem von der KMK veranlassten Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart 2000: 131 f.) festgehalten wurden (siehe Tafel 43). Jede der dort benannten Optionen innerhalb einer der drei Unterscheidungen ist mit den anderen Optionen der jeweils anderen beiden Unterscheidungen kombinierbar.

8.2 Aufgaben der dritten Phase

Indem die dritte Phase der Lehrerbildung zugleich die Phase der Berufsausübung ist, zeichnet sie sich durch wechselnde Anforderungen und eine hohe Eigendynamik der Leistungsentwicklung aus. Sie soll daher den Lehrkräften die Möglichkeit eröffnen,

- „kontinuierlich an den Entwicklungen von wissenschaftlichen Theorien und Befunden in den von ihnen unterrichteten Fächern teilzuhaben,
- neue fachdidaktische Konzepte und curriculare Schwerpunktsetzungen wahrzunehmen und einzuüben … oder
- sich mit allgemeinen pädagogische-praktischen Fragestellungen und Problemlagen … auseinanderzusetzen“ (Fussangel/Rürup/Gräsel 2010: 331).

In der Perspektive der Interessenvertretungen dürfte weithin einigungsfähig sein, was der hessische Verband der Realschullehrer (VDL)[3] in seinem Grundsatzprogramm formuliert:

> „Der Lehrer hat das Recht und die Pflicht zur praxisbezogenen Fortbildung. Die dazu erforderlichen Ressourcen sind kostenfrei vom Land zur Verfügung zu stellen. Möglichkeiten und Grenzen der Lehrerfortbildung sind einer ständigen kritischen Reflexion zu unterziehen. Die Öffnung der staatlichen Lehrerfortbildung für freie Träger kann neue Perspektiven erschließen. Die Modalitäten der Fortbildung sind nicht technokratisch, sondern effizienzorientiert zu gestalten.“[4]

3 eine Interessenvertretung von Lehrer_innen an Grund- , Haupt-, Real-, Förder- und Gesamtschulen

4 https://vdl-hessen.info/wir-ueber-uns/grundsatzprogrammvdlhessen/ (29.6.2017)

Nach Auffassung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) sollte die Lehrerfortbildung als Teil der schulischen Personalentwicklung verstanden werden. Sie benötige „die gleiche Aufmerksamkeit, die gleiche Reformbereitschaft und entsprechende Ressourcen wie die Ausbildung des Lehrpersonals für Schulen" (Hanisch 2015: 187). Als relevant für die weitere Entwicklung der Lehrerfortbildung werden folgende Aspekte herausgestellt:

- Systematisierung der Lehrerfortbildung und Schaffung aufgabenadäquater Strukturen,
- inhaltliche Ausrichtung an Schwerpunktthemen wie Inklusion und Bildungsgerechtigkeit,
- Entwicklung von Standards für die Ausbildung von Fortbildner_innen,
- Übertragung der Verantwortung für die Fortbildung an die Landesinstitute bzw. Entkopplung von Fortbildung und Schulaufsicht,
- Ausbau arbeitsplatznaher berufsbegleitender Formate mit dem Ziel der Verbindung von „organisationsbezogenem Wissen, pädagogisch-psychologischem Know-how und fachdidaktischen Innovationen" sowie
- verstärkte Nutzung von Supervisions- und Coachingformaten (ebd.: 187 f.).

Inhaltlich finden sich als wichtige Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung genannt:

- die Verschränkung von Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen,
- die Möglichkeit des Feedbacks,
- professionelle Lerngemeinschaften und
- die Teilnahme mehrerer Lehrkräfte einer Schule (Aldorf 2015: 77 ff.).

8.3 Fortbildungspflicht

In allen Bundesländern gibt es eine kontinuierliche Fortbildungspflicht für Lehrkräfte. In nahezu allen ist diese schulrechtlich – nicht nur beamtenrechtlich – verankert. Daneben sind Regelungen zur Lehrerfortbildung einschließlich ihrer institutionellen Basis (etwa Landesfortbildungsinstitute) auch Gegenstand von Lehrerbildungsgesetzen oder spezieller Gesetze (z. B. Nordrhein-Westfälisches Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz). Normiert wird damit ein lebenslanges Lernen – wobei „lebensbegleitend" eleganter wäre, insofern es den Anklang an den Strafvollzug vermeiden würde. Dieses ist, wie Jürgen Oelkers (2015: 3) anmerkt, auch bei den Schulbehörden sehr be-

liebt, wenn es darum geht, wie die Schule der Zukunft vorgestellt werden soll: „nämlich als Ort der unablässigen Lernfreude, nicht so sehr der Schülerinnen und Schüler, da weiß man, dass sich die Freude abnutzt und auch Langeweile vorkommen soll. Bei den Lehrerinnen und Lehrern dagegen wird ‚lebenslanges Lernen‘ erwartet, wohlgemerkt ohne Ermüdungserscheinungen und intrinsisch motiviert."

Tafel 44: Fort- und Weiterbildung im Hessischen Lehrerbildungsgesetz

§ 3
„(2) Die **Lehrerfortbildung** setzt berufsbegleitend bei Aufnahme des Dienstes ein und währt bis zur Beendigung der Diensttätigkeit. Alle Lehrkräfte sind zur Fortbildung verpflichtet. Die Lehrkräfte können von staatlichen Trägereinrichtungen oder von freien Trägern angebotene Fortbildungsveranstaltungen besuchen oder sich privat fortbilden.

(3) Die **Lehrerweiterbildung** ist in der Regel berufsbegleitend organisiert. Sie zielt auf den Erwerb der Befähigung zu einem weiteren Lehramt oder auf den Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung in einem weiteren Fach, für eine andere Schulform oder Schulstufe oder in einer besonderen Fachrichtung. Sie schließt mit einer von der Ausbildungsbehörde abgenommenen Staatsprüfung oder mit dem Erwerb eines Zertifikats ab. Für die Abnahme von Abschlussprüfungen für erweiternde Studien der Lehrkräfte und anderer Beschäftigter ist die Ausbildungsbehörde zuständig. Die nähere Ausgestaltung der Lehrerweiterbildung erfolgt durch Rechtsverordnung."

§ 66
„(1) Lehrkräfte sind verpflichtet, ihre berufsbezogene Grundqualifikation zu erhalten und weiterzuentwickeln. ...

(2) Die Lehrkräfte dokumentieren die von ihnen wahrgenommene Fortbildung und Qualifizierung sowie auf Wunsch weitere die Berufslaufbahn fördernde Kompetenzen in einem **Qualifizierungsportfolio,** das sie auf Anforderung der Schulleitung vorlegen. ...

(3) Unbeschadet der Bestimmungen des Abs. 1 kann die **Schulleitung** Lehrkräfte nach Auswertung der jeweiligen Qualifizierungsportfolios und der Mitarbeitergespräche zur Wahrnehmung bestimmter Fortbildungsmaßnahmen verpflichten. ...

(5) Alle Lehrkräfte haben im Rahmen der Jahresgespräche das Recht auf **Laufbahnberatung** als Grundlage einer gezielten Förderung von Entwicklungsschwerpunkten. Art und Umfang der Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen werden in Vereinbarungen zwischen Staatlichem Schulamt, Schulleitung und Lehrkräften festgelegt."

Hessisches Lehrerbildungsgesetz (HLbG) vom 28. September 2011 (Herv. nicht i. O.)

Die Erfüllung der Fortbildungspflicht unterliegt der Aufsicht der Schulleitungen (Fussangel/Rürup/Gräsel 2010: 332). Im Übrigen aber werde, so Richter (2016: 248), „überwiegend … darauf vertraut, dass die Lehrkräfte ihre Teilnahme an Veranstaltungen zum Kompetenzerwerb selbstständig regulieren".

Hessen hatte sich vor mehr als zehn Jahren entschlossen, eine in sich schlüssige Gesamtkonzeption für die Lehrerfortbildung umzusetzen. Deren Fundament bilden drei Bausteine:

- Für eine systematische Weiterentwicklung ermitteln Schulen ihren Bedarf und erstellen schulische Fortbildungspläne.
- Mit der Bereitstellung von schulischen Budgets können Schulen die benötigten Fortbildungen einkaufen.
- In Jahresgesprächen berät die Schulleitung die Lehrkräfte unter Zuhilfenahme individueller Qualifizierungsportfolios, wobei Erfordernisse der Schul- und Unterrichtswicklung vor Ort sowie Laufbahnentscheidungen einzubeziehen sind.

Die Qualifizierungsportfolios wiesen die Wahrnehmung der verbindlichen Fortbildung zunächst über Leistungspunkte, heute über Stundenzahlen nach. Pro Jahr sind zehn Stunden Fortbildung nachzuweisen (Fabricius 2011: 195; ders. 2011a: 236).

Eine Vielzahl der hier relevanten Details ist darüber hinaus untergesetzlich in Verordnungen und Erlassen geregelt, so in Bayern in einer „Kultusministeriellen Bekanntmachung“:

> „4. Die Schwerpunkte der Fortbildung einer Lehrkraft werden im Rahmen des Mitarbeitergesprächs gemeinsam mit der Schulleitung reflektiert. …
> 6. Zur Unterstützung der schulinternen Lehrerfortbildung und zur bedarfsgerichteten Ausrichtung des Angebots informieren die Schulen die Träger der regionalen bzw. der lokalen Lehrerfortbildung im zweijährigen Turnus über ihren Fortbildungsbedarf. Der Bedarf der Schulen bildet neben dem Schwerpunktprogramm die wesentliche Grundlage für die Planung der Lehrerfortbildung in Bayern. …
> Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus trägt die Verantwortung für die Ziele und Inhalte sowie den Haushalt der Lehrerfortbildung. Es legt die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung der Inhalte, Methoden und Organisationsformen der Lehrerfortbildung fest und fördert die Entwicklung neuer Fortbildungs- bzw. Personalführungsmodelle. Über die Anerkennung von Angeboten der außerschulischen Lehrerfortbildung von landesweiter Bedeutung als Maßnahmen, die die staatliche Lehrerfortbildung ergänzen, entscheidet das Staatsministerium im Einzelfall“ (BSMBK 2002).

Die Fort- und Weiterbildung bewegt sich meist im Bereich von 30 Stunden pro Jahr. Dabei variieren die ausführenden Bestimmungen von Bundesland zu Bundesland. In Hamburg und Bremen z. B. sind genau 30 Stunden pro Schuljahr für die Fortbildung angesetzt (Walm/Wittek 2014: 39). In Bayern wird bestimmt:

> „Die Verpflichtung zur Fortbildung … gilt als erfüllt, wenn Fortbildung im Zeitumfang von zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren nachgewiesen ist. Einem Fortbildungstag ist ein Richtwert von jeweils etwa 5 Stunden à 60 Minuten zugrunde zu legen“ (BSMBK 2002).

Zum Teil gibt es Anrechnungsstunden für die Fortbildung. So bekommt in Nordrhein-Westfalen jede Lehrkraft, die ein Fortbildungsengagement von mehr als 60 Stunden pro Halbjahr zeigt, Anrechnungsstunden gewährt. Bei der Anrechnung wird unterschieden zwischen der Teilnahme an Fortbildungen oder der Moderation dieser. Die Höhe der Anrechnungsstunden wird durch die Zahl der Fortbildungsstunden mal dem Anrechnungsfaktor, der sich an der jeweiligen Unterrichtsverpflichtung der Schulform orientiert, geteilt durch die Unterrichtswochen, berechnet (MSW NRW 2014).

Das hessische Kultusministerium hatte 2008/2009 die hessische Fortbildungslandschaft analysieren lassen. Dabei wurde deutlich, dass Lehrer_innen im Vergleich zu anderen Beschäftigten einen höheren Fortbildungsbedarf anzeigen. Im Durchschnitt besuchte jede hessische Lehrkraft drei Fortbildungsveranstaltungen im Jahr. Die meistbesuchten Veranstaltungen überschritten dabei nicht die Dauer von 1,5 Tagen und lagen außerhalb der Dienstzeiten. Fortbildungsveranstaltungen über mehrere Tage mit abschließender Zertifizierung weisen eine geringe und rückläufige Teilnehmerzahl auf (Knichel/Holstein 2010: 6).

Ziel der Veranstaltungen sei überwiegend der „Erhalt und die Erweiterung der berufsbezogenen Qualifikation“. Alle Veranstaltungen ließen sich dabei den vier Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen und Betreuen, Beurteilen und Fördern sowie Innovieren zuordnen. Die meisten Veranstaltungen wurden für den Kompetenzbereich Unterrichten angeboten und von Teilnehmern wahrgenommen.

Eine stärkere Verbindlichkeit hat die Fortbildung von angehenden Führungskräften. Wer das Amt der Schulleitung anstrebt oder in der Schulaufsicht tätig werden will, muss zumeist eine entsprechende Aufstiegsfortbildung nachweisen.

In Hamburg stellt das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung den Lehrkräften der Hamburger Schulen Formvorlagen für ein individuelles Fortbildungsportfolio zur Verfügung. Dieses dient zusammen mit den Nachweisen über die geleisteten Fortbildungsmaßnahmen der Dokumentation der eigenen Fortbildungsaktivitäten. Das Fortbildungsportfolio soll eine Grundlage für die Fortbildungsplanung der jeweiligen Schule und die damit verbundene Personalentwicklung sein. Es ist für jede Lehrkraft ein Nachweis über zusätzlich erworbene Kompetenzen und kann bei der beruflichen Weiterentwicklung und z. B. bei einer Bewerbung von Bedeutung sein. Mit der Führung des Portfolios wird zugleich die Erfüllung der Fortbildungsverpflichtung nach § 88 Abs. 4 HmbSG nachgewiesen.[5]

8.4 Problemanzeigen

In Deutschland ist die These diskutiert worden, wonach mindestens ein Viertel aller Lehrpersonen weiterbildungsresistent sei und ein weiteres Viertel nur das Nötigste tue. Gefragt werde dabei jedoch nicht, was die Qualität der Fortbildung damit zu tun habe. „Fortbildung muss sich lohnen“, so Jürgen Oelkers (2015: 14):

> „Für die Teilnehmer interessant ist nicht die Theorie, sondern die Verbesserung der eigenen Erfahrung. Ein solches Verhalten ist systemgerecht, denn Praktiker erwarten Nutzen und vermeiden Abstraktionen, die ihr Arbeitswissen nicht anreichern und in ihrem Berufsfeld nicht unterzubringen sind. Letztlich müssen die Erfahrungen der Fortbildung mit der Sprache der Praxis kompatibel sein“ (ebd.).

Als weitgehend unbeantwortet wird auch die Frage nach den Instrumenten der Bedarfserhebung in der Praxis charakterisiert. Sie zu stellen hieße, „nach der Systematik der Ableitung von Bedarfen zu fragen, die zwischen gesellschaftlichen Herausforderungen, bildungspolitischen Zielen, schulinternen Problemlagen, Bedürfnisäußerungen von Lehrpersonen vermittelt“[6].

Zur Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen, darunter zur Fortbildung von Lehrpersonen, fasste Jürgen Oelkers als Kernergebnis zahlreicher Studien zusammen: „Die herkömmlichen Angebote der Weiterbildung,

5 http://li.hamburg.de/fortbildung/3091732/fortbildungsportfolio/ (11.2.2017)

6 Schr. Mittlg. Dr. Rolf Hanisch, 4.5.2017.

die in Form von praxisfernen und kurzzeitigen Kursen organisiert sind, gelten als weitgehend unwirksam, unabhängig davon, wie gut ihre Qualität beurteilt wurde." Fast immer würden kurze Workshops oder Tageskurse angeboten, „die aufgrund ihres Themas wohl nachgefragt worden sind, aber die ohne Einfluss auf die Praxis bleiben. Das Transferproblem ist bei dieser Form der Fortbildung ungelöst." Von der Praxis des Kurswesens profitierten größtenteils nur die Berufsanfänger_innen (Oelkers 2015: 14).[7]

Auf der anderen Seite sei gut belegt, dass für ein erfolgreiches Design von Fortbildungsprogrammen die Berücksichtigung schulspezifischer Prioritäten elementare Bedeutung habe. Dies gelte nicht zuletzt für die Implementation von Reformen, die ohne gezielte Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung gar nicht möglich wäre. „Wenn die Themen der Fortbildung keinen Zusammenhang erkennen lassen und ungebündelt angeboten werden, wenn die Ziele nur rhetorischen Charakter haben und die reale Praxis vor Ort gar nicht vorkommt, dann können sich die Ausbildungsangebote nur als unwirksam erweisen." Im Bereich der Lehrerfortbildung sei das jahrzehntelang nicht weiter aufgefallen, „weil die Ergebnisse der Kurse und so die Verwendbarkeit der Erfahrungen kein Thema waren" (ebd.: 8 f.).

Es gebe allerdings auch andere Formate, die Chancen auf Wirksamkeit in sich bergen. Dazu müsste die Fortbildung auf Inhalte zielen, mit denen die Lehrpersonen selber im Unterricht konfrontiert sind, den Lernprozessen von Schüler_innen genügend Beachtung geschenkt werden, und wertvoll seien vor allem realitätsnahe Versuche mit neuen didaktischen Formen. Fortbildungsteilnehmende profitierten dann am meisten, wenn ihre eigenen Fragestellungen und Interessen den Ausgangspunkt des Lernens bilden. „Dazu tragen besondere Arrangements des kollaborativen Problemlösens oder des Lernens mit anderen im Beruf bei" (ebd.: 9).

Der Spezialfall der Umsetzung von Forschungsergebnissen in Praxisfelder müsse berücksichtigen, dass es keineswegs einfach so sei, dass die Praxis auf die Forschung warte: „Akteure in praktischen Feldern lassen sich nicht abstrakt belehren und handeln auch nicht einfach unter Defizitvoraussetzungen. Die Frage, ob die Praxis auf die Ergebnisse der Forschung wartet, kann nur dann bejaht werden, wenn Nutzen gegeben ist und die Zumutungen begrenzt werden." Mit Forschungsergebnissen müssten sich praktische Probleme lösen lassen, zumindest müsse ein Beitrag

7 Konkurrierend Eichenberger et al. (2010: 9): Die empirischen Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerfortbildung fallen „um einiges optimistischer aus als jene zur Grundausbildung"; vgl. Lipowsky (2010).

dazu erkennbar sein. Und wenn Forschung nur die vorherrschende Meinung bestätige, brauche sie keine Vermittlung (ebd.: 13).

Dagegen ergebe die Auswertung von Wirksamkeitsstudien zur Lehrerfortbildung, dass Maßnahmen dann eher Erfolg haben,

- „wenn die Lehrkräfte sie mit ihrer konkreten Schularbeit verbinden können,
- reale Aufgaben des Unterrichts betroffen sind und
- die Lernerfahrung in der Weiterbildung zu einer überzeugenden Problemlösung führt.
- Die Lehrkräfte müssen lernen, dass und wie sie aufgrund der Weiterbildung ihre bisherige Unterrichtspraxis erfolgreich weiterentwickeln können" (ebd.: 14).

Oelkers illustriert es an einem normativ hoch aufgeladenen Thema, der Bildungsgerechtigkeit. Sie werde von Lehrpersonen als Ideal verstanden, das sich angesichts der eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten nicht realisieren lasse. Als Hemmnisse würden primär strukturelle Faktoren genannt, „womit sich die Lehrkräfte gleichermaßen entlasten und immunisieren". Die Aufgabe der Fortbildung sei hier:

> „Das Thema muss bei aller moralischen Priorität bearbeitbar erscheinen und darf nicht lediglich als abstraktes Ideal verstanden werden. Zu diesem Zweck muss es auf die Arbeitspraxis heruntergebrochen werden, ohne mit beliebigen Maßnahmen verknüpft zu werden. Die Lehrkräfte müssen wissen, was Bildungsgerechtigkeit fördert und was nicht. Hier wäre der Probierstein für eine evidenzbasierte Fortbildung, die nicht einfach nur Überzeugungen bestätigen darf" (ebd.: 17).

Als kritisch bewertet werden kann, dass es bislang zwar länderübergreifende Standards „für die Lehrerbildung", aber keine Standards für die Lehrerfortbildung gibt. Dies ist jedenfalls dann als kritisch zu bewerten, wenn Standards für ein zweckdienliches Instrument der Qualitätsentwicklung erachtet werden, also z. B. auf Basis der Annahme oder der Erfahrung, dass sie tatsächlich handlungsanleitende Verwendung finden.

Die KMK hat sich in ihren „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" von 2004/2014[8] auf zwei Sätze zur dritten Phase

8 s. o. 4.1.2 KMK-Vorgaben auf inhaltlicher Ebene

beschränkt: „Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf" (KMK 2014: 4). Konkret definiert werden aber nur Standards für die „theoretischen Ausbildungsabschnitte" und für die „praktischen Ausbildungsabschnitte".

Das Fortbildungssystem, so heißt es aus dem Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB), werde daher „eigene Konzepte für ein Anschlusssystem entwickeln müssen, die dann auf die beiden ersten Phasen rückwirken"[9]. Für die Herausbildung der professionellen Grundhaltung des „Lernenden Lehrers" sei dies eine wichtige Voraussetzung. Die strukturelle und personelle Verknüpfung der Phasen der Lehrerbildung wäre dann eine weitere und zu schaffende Voraussetzung für ein Anschlusslernen im Lehrerberuf (Stiller/Winkel 2007: 51).

Insgesamt scheint es so, dass für eine dynamische Entwicklung der dritten Lehrerbildungsphase noch in einem sehr elementaren Sinne um Akzeptanz gerungen werden muss. Zwar finden sich zahlreiche rhetorische Bekenntnisse, doch die Ausgestaltung der Fortbildung – etwa hinsichtlich ihrer Qualitätssicherung – ist deutlich stärker besorgniserregend als bei erster und zweiter Phase der Lehrerbildung. Zumindest in einer Hinsicht kann das beunruhigen: Der weitaus größte Teil der Lehrerschaft, der gegenwärtig und in den nächsten Jahrzehnten amtiert, ist – da bereits im Beruf – nicht über die Weiterentwicklung von Studium und Vorbereitungsdienst zu erreichen, sondern ausschließlich über die Fortbildung.

Zugleich aber finden sich Anzeichen sowohl von Unter- als auch Überforderungen der Fortbildung. Am Beispiel der digitalisierungsbezogenen Bildung lässt sich eindrücklich plausibel machen, wie schnell hier Anschlüsse an laufende Entwicklungen verpasst werden können, wenn angemessene Fortbildungsbegleitung fehlt. Und am Beispiel Inklusion lässt sich plausibel machen, wie leicht man Fortbildung auch diskreditieren kann, wenn versucht wird, ihr die Hauptlast bei der Umsetzung bildungspolitischer Wünsche aufzubürden.

Die Tendenz gehe, so Herbert Altrichter (2010: 32), in Richtung „einer stärkeren und zielorientierten Indienstnahme von Fortbildung für

9 siehe dazu unten zur DVLfB-Arbeit an einem Musterorientierungsrahmen für Qualitätsstandards in der Fortbildung: 9.6 Der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

staatliche Transformationsinteressen". Das habe insofern auch gute Seiten, als damit eine Schwäche allzu unverbindlicher Fortbildung angegangen werde, die als „Teacher Empowerment" beliebig im Hinblick auf ihre Ziele war. Eine zu enge Orientierung auf vorgegebene Entwicklungsziele und Lehrerkompetenzen führe aber zu Widerstand der Lehrkräfte. Benötigt werde stattdessen ein Fortbildungssystem, das dreierlei ausbalanviert: die individuellen Entwicklungsinteressen der Lehrpersonen, die Entwicklungsbedürfnisse der einzelnen Schulen sowie öffentlich diskutierte und legitimierbare gesellschaftliche Transformationsinteressen.

9. Strukturen und Inhalte

Im Vergleich zu den anderen Phasen der Lehrerbildung (insbesondere der ersten Phase) üben die föderale Differenzierung und die damit verbundenen Länderkompetenzen für die dritte Phase einen überdurchschnittlichen Einfluss aus. Das schlägt sich im Vergleich der Bundesländer in einem breiten Spektrum an gesetzlichen Grundlagen und institutionellen Strukturen nieder. In den meisten Ländern ist das System der Fort- und Weiterbildung breit gefächert, indem es sich in kollegiale, schulinterne, regionale und zentrale landesweite Fortbildung untergliedert (Huber et al. 2016).

9.1 Strukturmodelle der Fortbildung

Die Lehrerfortbildungslandschaft ist in Bewegung. Die Anbieter sind in den letzten Jahren stark diversifiziert, da freien Trägern der Zugang erleichtert wurde, budgetierte Schulen frei aus den Fortbildungsofferten auswählen können und die früher dominante Rolle der staatlichen Fortbildungsinstitute relativiert ist.

Ingo Diedrich und Tilman Zschiesche (2009) haben aus einer empirischen Untersuchung vier idealtypische Strukturmodelle der Lehrerfortbildung abgeleitet, die zwei zentrale Strukturelemente berücksichtigen: zum einen die Vorstellungen von Steuerung, die der Struktur zugrunde liegt; zum anderen die entweder zentrale oder dezentrale Angebotsstruktur (ebd.: 24). „Entsprechend den verschiedenen Modellen ergeben sich unterschiedliche Steuerungsmöglichkeiten und Bedeutungen des jeweiligen Angebotspools. So ist es wichtig, ob die relevanten Veranstaltungen im öffentlichen Pool präsentiert werden oder z. B. direkt mit den Schulen verhandelt werden, ob sich die Landesinstitute als die zentralen Anbieter verstehen oder budgetierte Schulen den ‚freien Markt' nutzen sollen" (ebd.: 7). Die Modelle werden wie folgt beschrieben:

Zentral administrierte Angebotsstruktur: Dieses Modell formuliert die in früheren Jahren in den meisten Ländern übliche Situation. „Das Ministerium, das zentrale Lehrerfortbildungsinstitut und die regionalen Institute (z. B. Schulämter) koordinieren gemeinschaftlich in verschiedenen Rollen den Angebotspool für die Lehrkräfte. Über den allgemeinen Kontakt zu den Schulen fließt in diese Koordination auch die Nachfrage mit ein. Die Angebote werden von den staatlichen Instituten geplant, präsentiert und auch

durchgeführt. Externe Anbieter sind nur als Kooperationspartner der staatlichen Institute von Bedeutung. Der Angebotspool setzt sich somit aus politisch gewollten (strategischen) und nachgefragten (operationalen) Angeboten zusammen. Lehrkräfte und Schulen haben die Möglichkeit, sich aus diesem Pool Veranstaltungen auszuwählen. Die Veranstaltungen sind für die Lehrkräfte kostenlos. Um diese Auswahlmöglichkeit gewährleisten zu können, werden möglichst alle Angebote in einem Pool (Katalog) abgebildet“ (ebd.: 25).

Deregulierte Marktstruktur: Dieses Modell folgt einem jüngeren Trend. „Es wird angestrebt, die Steuerung per Administration durch eine Steuerung nach Marktgesetzen abzulösen. Sowohl die staatlichen Institute als auch externe Anbieter und die Schulen werden als Marktakteure konstituiert. Die staatlichen Institute fungieren weiterhin als Anbieter und koordinieren einen entsprechenden Pool. Daneben gibt es hier aber zahlreiche weitere Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen. … Diese Angebote fließen aber nur zum Teil in den Pool der staatlichen Institute ein. Wichtiger ist hier der direkte Kontakt zwischen den Anbietern und den Schulen. Die Schulen sind mit einem Budget ausgestattet, das sie für ihre Fortbildungen einsetzen können. Inwieweit sie den zentralen Pool mit einbeziehen oder evtl. einen günstigeren Weg finden, bleibt ihnen überlassen. Da die Schulen auch die Reise- und Übernachtungskosten der Lehrkräfte aus ihrem Budget bezahlen müssen, führt dies zu einer Regionalisierung der Veranstaltungen. Die staatlichen Institute haben einen Überblick über die Nutzung ihres Angebotspools, sie wissen aber nicht im Einzelnen, wie die Schulen sich fortbilden, welche Anbieter und welche Angebote sie nachfragen. … Klar ist nur, dass der staatliche Pool einen (evtl. sehr kleinen) Ausschnitt abbildet“ (ebd.: 26).

Zentral erfasster Angebotsmarkt: Es gibt auch Versuche, einen Markt zu installieren, der stärker durch die staatlichen Institute strukturiert wird. „In diesem Modell werden die Schulen ebenfalls mit einem Budget ausgestattet, das sie für ihre Fortbildungen einsetzen können. Darüber hinaus haben sie aber auch eine Fortbildungspflicht. Sie müssen Fortbildungen durchführen und bekommen als Nachweis von dem Anbieter Punkte. Zur Punktevergabe sind aber nur Anbieter für bestimmte Angebote berechtigt, die vorher akkreditiert wurden und ihr Angebot im zentralen Pool präsentiert haben. … Auf der Basis der Fortbildungs- und Akkreditierungspflicht wird ein Pool strukturiert, der die Angebote auf dem Fortbildungsmarkt gut und weitgehend vollständig abbildet. In diesem Modell wird wie im ‚Deregulierten Markt‘ versucht, ökonomische Steuerungsstrukturen zu installieren. Wie im Modell ‚Zentrale Angebote‘ steht dabei aber ein zentraler Angebotspool im Mittelpunkt“ (ebd.: 27).

Tafel 45: Strukturmodelle der Lehrerfortbildung

Quelle: Diedrich/Zschiesche (2009: 29)

Dezentral administrierte Angebotsstruktur: Hier sind drei Aspekte wichtig: „die Regionalisierung, die Konzentration auf die Multiplikatorenfortbildung und der direkte Kontakt zu den Lehrkräften. Die regionalen Institute können weitgehend selbstständig die Fortbildungen mit den Schulen planen und durchführen. Sie präsentieren in ihren Regionen ihre Angebote in einer eigenen Infrastruktur und nicht im zentralen Pool. Das zentrale Institut beschränkt sich überwiegend auf Multiplikatorenfortbildung. Die Fortbildung der einzelnen Lehrkräfte tritt in den Hintergrund und wird im Pool kaum berücksichtigt. Bestimmte Gruppen unter den Lehrkräften (Schulleiter, Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben, aber auch z. B. alle Religionslehrer) werden direkt auf ein für sie relevantes Angebot aufmerksam gemacht. Im zentralen Pool sind nur noch die wenigen Angebote, die zur freien Auswahl präsentiert werden. Wie im Modell ‚Zentrale Angebote' ist diese Struktur sehr administrationsorientiert, und wie im Modell ‚Deregulierter Markt' bietet der zentrale Pool allenfalls nur einen Ausschnitt der Angebote ab" (ebd.: 28).

Auf der Basis der einbezogenen zentralen Merkmale Steuerung und Angebotscharakter kann ein Koordinatenkreuz konstruiert werden, in dem die Modelle die Eckpunkte bestimmen. Auf beiden Ebenen ergeben sich jeweils zwei Pole: (a) Steuerung: administrationsorientierte Steuerung, marktorientierte Steuerung; (b) Angebote: zentrale Angebotsstruktur, dezentrale Angebotsstruktur. Sodann lassen sich die Fortbildungsstrukturen der einzelnen Länder in diesem Kreuz grob verorten (ebd.: 29). Wie sich zeigt, hat kein Bundesland bislang eines der Modelle in Reinform realisiert, aber die meisten Länder weisen Affinitäten zu einem der Modelle auf (Tafel 45).

9.2 Fortbildungsanbieter

Die Nachfrage nach Fort- und Weiterbildungsleistungen wird über einen „staatlich beaufsichtigten Markt unterschiedlicher Veranstaltungsanbieter/innen" gedeckt (Fussangel/Rürup/Gräsel 2010: 353). Zu den Anbietern zählen neben staatlichen Einrichtungen wie Landesinstituten und Hochschulen auch Berufsverbände oder Kirchen, freie und private Träger:

- Die Landesinstitute befassen sich meist und überwiegend auch mit der Qualitätssicherung im Schulwesen, daneben aber auch mit Fortbildungsaufgaben. Ebenfalls von den jeweiligen Ländern unterhalten gibt es vereinzelt zusätzliche Einrichtungen, die Fort- und Weiterbildung für spezielle Themen anbieten, z. B. Kunst oder Sport.[1]

1 dazu im Detail unten 9.3 Die Landesinstitute

■ Veranstaltungen zur Fortbildung von Religionslehrkräften finden sich mitunter „in Zusammenarbeit mit den Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften durchgeführt“[2]. Dazu werden in einigen Ländern konfessionell getragene Einrichtungen betrieben, die aber eng mit den staatlichen Landesinstituten zusammenarbeiten.
■ Auch einzelne Kommunen unterhalten eigene kommunale Pädagogische Institute, so München und Nürnberg.[3]
■ Hochschulen sind in unterschiedlichem Maße in der Lehrerfortbildung engagiert. Die baden-württembergischen PHs z. B. sind regelhaft in das Fortbildungssystem integriert und unterhalten dazu z. T. eigene Einrichtungen, etwa die PH Heidelberg eine Professional School.[4] Viele der anderen Hochschulen – sowohl Universitäten als auch HAWs – bieten fachspezifische Fortbildungen an, etwa die Hochschule Esslingen eine zweijährige Weiterbildung unter dem Titel „Gymnasium und Technik“ (GuT) als Angebot für Biologie-, Chemie-, Geografie-, Physik- und Mathematiklehrer[5] oder die Hochschule Niederrhein Fortbildungen für Pädagog_innen im Bereich Kommunikations- und Konfliktkultur.[6] Nach Ansicht der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) müssten aber die Universitäten stärker dazu herangezogen werden, ihrem gesetzlichen Auftrag zur wissenschaftlichen Weiterbildung nachzukommen. Denn nur so könne damit gerechnet werden, „dass relevante Forschungsergebnisse ohne generationenlange Verzögerungen in nennenswertem Maße an die Praxis weitergegeben werden“ (Gogolin 2010: 33 f.).
■ Für bestimmte Fächer gibt es gesonderte Fortbildungseinrichtungen. Beispielsweise betreibt die Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) an sieben Standorten Lehrerfortbildungszentren Chemie (Erlangen/Nürnberg, Dortmund, Frankfurt a.M., Karlsruhe, Oldenburg/Bremen, Leipzig/Jena, Rostock).[7] 2011 hatte die Deutsche Telekom Stiftung das Deutsche Zentrum Lehrerbildung Mathematik (DZLM) ins Leben gerufen, dass derzeit von acht Hochschulen gemeinsam mit Partnern aus der Wirtschaft, Schulen und

2 So die Formulierung in BSMBK (2002).

3 Vgl. https://www.pi-muenchen.de/; https://www.nuernberg.de/internet/paedagogisches_institut/ (27.11.2016).

4 https://www.ph-heidelberg.de/professional-school/aktuelles.html (27.1.2017)

5 http://www.hs-esslingen.de/de/schulen/lehrer-weiterbildung/gymnasium-und-technik (27.1.2017)

6 https://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/Weiterbildung/Lehrerfortbildung/Lehrerfortbildung_Info_web_final.pdf (27.1.2017)

7 https://www.gdch.de/ausbildung-karriere/schule-studium-aus-und-fortbildung/lehrer/lehrerfortbildung.html (27.1.2017)

anderen pädagogischen Einrichtungen betrieben wird.[8] Eine interessante Initiative ist hier der jüngst erfolgte Start des bundesweit ersten Weiterbildungsmaster-Programms für Lehrerbildende und -beratende im Fach Mathematik. Das berufsbegleitende und bundesländerübergreifende Angebot richtet sich Lehrer_innen, die andere Lehrpersonen im Fach Mathematik ausbilden, fortbilden und beraten. Es wird in Kooperation des DZLM mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik Kiel, dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein und der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel realisiert (DZLM 2016).

■ Auch gibt es bundesweit tätige öffentliche Einrichtungen, die Lehrerfortbildungsangebote unterhalten. Zu nennen sind hier etwa die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, die Bundeszentrale für politische Bildung Bonn, das Goethe-Institut oder das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Erwähnenswert ist auch, dass z. B. das British Council in Deutschland Weiterbildungen für (vor allem Englisch-)Lehrer_innen anbietet.[9]

■ Freie und private Träger bilden einen Anbietermarkt für Fortbildungen, der dadurch, dass viele Schulen mittlerweile über eigene Fortbildungsbudgets verfügen, expandiert. Häufig sind diese Träger auf bestimmte Themen spezialisiert. Freie Träger werden z. T. von Verbänden unterhalten, die sich wesentlich aus öffentlichen Fördermitteln finanzieren. Eine Beispiel ist die Servicestelle „Interkulturelles Lernen in Schulen in Sachsen-Anhalt“ beim Landesnetzwerk der Migrantenorganisationen Sachsen-Anhalt e.V. (LAMSA): Sie wirkt als Anlauf- und Beratungsstelle für pädagogische Fachkräfte, die sich den Herausforderungen im Zusammenhang mit einer interkulturellen Öffnung ihrer Einrichtungen stellen wollen.[10] Private Träger arbeiten entweder kostendeckend oder gewinnorientiert.

8 https://www.dzlm.de/dzlm/%C3%BCber-uns (27.1.2017)

9 Vgl. https://www.britishcouncil.de/unterrichten/fortbildung/weiterbildung (11.2.2017).

10 https://www.lamsa.de/themen-und-projekte/servicestelle-interkulturelles-lernen-in-kita-und-schule-/projektbeschreibung/ (29.6.2017)

Tafel 46: Spektrum der Fortbildungsträger neben den Landesinstituten

Land	Einrichtungsbeispiele
Regionalisierte Fort- und Weiterbildungen	
Niedersachsen	12 Kompetenzteams
NRW	12 Kompetenzteams
Einrichtungen in kommunaler Trägerschaft	
Bayern	Pädagogisches Institut der Stadt München
	Pädagogisches Institut der Stadt Nürnberg
Bremen	Lehrerfortbildungsinstitut Bremerhaven (LFI)
Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft	
Baden-Württemberg	Institut für Lehrerfortbildung Mülheim (IfL) (kath.)
Nordrhein-Westfalen	Pädagogische Akademie der Gesellschaft für Evangelische Erziehung und Bildung (GEE)
	Pädagogisches Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen
	Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaften Münster
	Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Essen-Werden (ILF) (kath.)
Rheinland-Pfalz	Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz (ILF) (kath.)
	Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen Rheinland-Pfalz (EFWI)
Saarland	Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Saarbrücken (ILF) (kath.)
Hochschulen	
Universitäten	
Pädagogische Hochschulen	
Hochschulen für angewandte Wissenschaften	
Verbände, freie und private Träger	
Gesellschaft Deutscher Chemiker	Lehrerfortbildungszentren Chemie an sieben Standorten
Deutsche Telekom Stiftung	Deutsches Zentrum Lehrerbildung Mathematik
Freie Institute	
Private Institute	
Selbstständig tätige Fortbildner_innen	
Bundeseinrichtungen mit Arbeitsschwerpunkten jenseits der Lehrerfortbildung	
	Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel
	Bundeszentrale für politische Bildung Bonn
	Goethe-Institut
	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)

Ungeachtet der Anbieterpluralität untersteht die Fort- und Weiterbildung im Grundsatz ministerieller Steuerung, denn auch nicht staatliche Angebote bedürfen der behördlichen Anerkennung. Das Hessische Lehrerbildungsgesetz z. B. fasst dies in die Bestimmungen:

> § 64: „(1) Träger berufsbegleitender Fortbildung und von Maßnahmen der Personalentwicklung können die in § 4 genannten Einrichtungen der Lehrerbildung, Fach- und Berufsverbände, Einrichtungen der Wirtschaft, Stiftungen und weitere freie private und öffentliche Träger sein.“
> § 4: „(1) Die Universitäten oder Kunst- oder Musikhochschulen …
> (2) Ausbildungsbehörde im pädagogischen Vorbereitungsdienst ist die Hessische Lehrkräfteakademie …
> (3) Die Studienseminare …
> (4) Die Schulen …
> (5) An der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte für den Religionsunterricht wirken die Kirchen aufgrund der staatskirchenrechtlichen Vereinbarungen mit.“

Über die Anteile der verschiedenen Träger an der Fort- und Weiterbildung stehen keine repräsentativen Daten zur Verfügung.[11] Traditionell waren die Landesinstitute mit ihrer großen Teilnehmer_innenzahl Hauptträger der zentralen Fort- und Weiterbildung. Auch wenn sie sich in Teilen aus dem Fortbildungsgeschehen zurückgezogen haben und durch die zugenommene Anbieterpluralität eine Diversifizierung des Feldes stattgefunden hat, sind sie nach wie vor als wichtiger Akteur zu betrachten – insbesondere dort, wo die Landesinstitute ihre Aufgaben in der Schul- und Lehrplanentwicklung in die Fortbildungsaktivitäten einfließen lassen. Ihre Aufgaben, institutionellen Strukturen, qualitätssichernden Maßnahmen und Probleme stehen daher im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

11 Eine Begründung gibt z. B. das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz an: „Die anerkannten Veranstaltungen werden im Fortbildungsportal veröffentlicht. Da sich die Interessierten beim Veranstalter direkt anmelden, kann das PL keine Angaben über die Anzahl der teilnehmenden Lehrkräfte machen“ (PL Rheinland-Pfalz 2016: 11). Dadurch kann auch nicht angegeben werden, welche der angebotenen Veranstaltungen nachgefragt wurden, folglich auch nicht, welchen Anteil die jeweiligen Fortbildungsträger an der realisierten Fortbildung haben.

9.3 Die Landesinstitute[12]

Bei den Instituten handelt sich um staatliche Institute (mitunter auch „Akademien“ oder „Zentren“) auf Landesebene bzw. um aus solchen hervorgegangenen Einrichtungen, bei denen staatliche Zuwendungen die Hauptfinanzierungsquelle darstellen. Unabhängig von der jeweiligen Rechtsform übt der Staat als Zuwendungsgeber Steuerungs- und Kontrollfunktionen aus. Die Institute sind dem jeweils zuständigen Ministerium gegenüber berichtspflichtig, und in den meisten Ländern wird mittlerweile erwartet, dass sie sich regelmäßig Evaluationsverfahren stellen.

Inhaltlich sind die Träger der staatlichen bzw. staatlich geförderten zentralen Fort- und Weiterbildung gefordert, möglichst zeitnah auf bildungspolitische Vorgaben und Reformvorhaben der jeweiligen Landesregierung für den Schulbereich zu reagieren. Diese produzieren häufig neue Fortbildungsbedarfe, die dann auch im Fortbildungsangebot auftauchen sollen. Darüber, ob Veranstaltungen, die der Befriedigung kurzfristiger bildungspolitischer Ziele dienen, in jedem Falle sinnvoll sind, können die Landesinstitute nicht disponieren.

Die in allen Bundesländern etablierten Landesinstitute blicken zumeist auf eine lange Fortbildungstradition und eine wechselvolle institutionelle Geschichte zurück (vgl. z. B. Wölfing 1979a, 1979b). Charakteristisch für die Entwicklung seit der Jahrtausendwende sind (auch länderübergreifende) Fusionen, Zusammenführungen von Einrichtungen unter einem organisatorischen Dach, Auslagerungen von Teilaufgaben, Regionalisierungsprozesse und Rechtsformänderungen. Einen Spezialfall stellen die ostdeutschen Bundesländer dar, in denen die Institute in den 1990er-Jahren erst gegründet worden waren.

Im Vergleich der Bundesländer weist die Institutslandschaft eine große Variationsbreite auf, und zwar sowohl in Bezug auf das Aufgabenspektrum als auch hinsichtlich der Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Einrichtungen. Die Institute agieren in der Regel landesweit. Eine Ausnahme bilden die Länder Berlin und Brandenburg, die ein gemeinsames Landesinstitut unterhalten.

12 Die nachfolgenden Informationen beruhen, soweit nicht anders angegeben, auf der Auswertung der Interviews, die wir mit den Leiter_innen von fünf Landesinstituten geführt haben (LAK Baden-Württemberg, LISUM Berlin/Brandenburg, LI Hamburg, PL Rheinland-Pfalz, LISA Sachsen-Anhalt).

9.3.1 Aufgabenspektrum

Die Landesinstitute verstehen sich als Mittler zwischen Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Schulpraxis. In ihrer Verantwortung liegt es, bildungspolitische Anforderungen und Bedarfe der Schulpraxis in konkrete Bildungs- und Beratungsangebote zu übersetzen. Sie decken zwei Hauptaufgabenbereiche ab: Qualitätssicherung im Schulwesen (Schulentwicklung) sowie zentrale Fort- und Weiterbildungsangebote (Bildungsauftrag). Allerdings hat in den letzten Jahren der zweite Aufgabenbereich relativ an Bedeutung verloren: Einerseits sind verstärkt andere Fortbildungsanbieter ins Feld eingetreten. Andererseits sind die Landesinstitute sehr stark mit der Umsetzung und Begleitung von administrativ gesetzten Reformen sowie deren Evaluation befasst. Hier habe es zudem „eine Verschiebung vom ursprünglichen Entwicklungs- und Reformauftrag hin zur Rolle von Qualitätssicherungsagenturen gegeben“ (Terhart 2015: 24).

Der gleichwohl nach wie vor wahrgenommene Bildungsauftrag der Landesinstitute umfasst in der Regel die Planung, Organisation und Durchführung der Fort- und Weiterbildung von

- Lehrkräften der verschiedenen Schularten und Unterrichtsfächer,
- Lehrkräften für spezielle Ausbildungsprofile (z. B. im berufsbildenden Bereich),
- Multiplikatorinnen und Fortbildnern (Fachbetreuer, Fachmoderatorinnen) sowie
- Funktionsträgern und Führungskräften (Schulleiterinnen, stellvertretende Schulleiter, Kursleiterinnen, Schulreferenten, Fachleiterinnen, Führungsnachwuchskräfte, an Leitungsaufgaben interessierte Lehrkräfte), wobei es auf Amtsneulinge und erfahrene Leitungskräfte speziell zugeschnittene Angebote gibt.

Die Unterscheidung zwischen Fort- und Weiterbildung erfolgt nicht trennscharf, sondern variiert von Land zu Land. Die begriffliche Unschärfe erklärt sich zum einen aus dem Festhalten an traditionellen Elementen des jeweiligen Bildungssystems. Zum anderen spielt der Kontext eine Rolle: Schulbereich und Erwachsenenbildung weichen in dieser Frage voneinander ab.

Zusätzlich zu den oben genannten Adressaten bieten die Landesinstitute Fort- und Weiterbildung für spezielle schulische Tätigkeitsbereiche und Berufsgruppen an. Dazu zählen z. B.

- Schulaufsicht/Schulinspektion/Schulvisitation,
- Schulberater_innen,
- Sport, Musik, Kunst,

- Schulpsycholog_innen,
- verschiedene Zielgruppen im Bereich Medienpädagogik und Multimediaarbeit,
- Gleichstellungsbeauftragte,
- IT- und Medienpädagogik,
- Verkehrs- und Mobilitätserziehung sowie
- Gesundheitserziehung und -förderung.

Auch ist es üblich, dass die Landesinstitute Publikationen für den Fachunterricht und für überfachliche Themen – z. B. Gewalt- und Suchtprävention, Inklusion oder Ganztagsschulen – herausgeben.

Grundsätzlich wird nach Aussagen der von uns interviewten Institutsleiter der Bedarfsgerechtheit und Praxisnähe der Fort- und Weiterbildungsangebote große Bedeutung beigemessen. Die Landesinstitute verstünden sich hier als Mittler zwischen Lehrerbildung und Schulpraxis. Sie träten auch für eine stärkere Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung ein. Das gelte insbesondere dann, wenn sich der Bildungsauftrag nicht auf die Fort- und Weiterbildung beschränkt, sondern vorgängige Phasen der Lehrerbildung einschließt.

Auch im Bereich der Schulentwicklung sind die Aufgaben der Landesinstitute breit gefächert. Im Mittelpunkt stehen Lehrplanentwicklungsarbeiten, welche die Hälfte der Aktivitäten der Institute umfassen dürften. Des Weiteren zählen dazu:

- Schulinspektion,
- Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung,
- Koordination internationaler, nationaler und regionaler Schulleistungsuntersuchungen,
- diagnostische Tests und Vergleichsarbeiten,
- Qualitätsmanagement an Schulen,
- Unterstützung schulischer Selbst- und Fremdevaluation,
- Steuerung und Auswertung zentraler Prüfungen,
- Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- Steuerung und Auswertung zentraler Prüfungen und Lernstandserhebungen,
- Bereitstellung von Medien und Materialien für die Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernprozessen,
- Datensammlung und -auswertung mit Methoden der empirischen Schul- und Bildungsforschung sowie
- Beobachtung und Analyse schulfachlicher Entwicklungen in Wissenschaft und Forschung.

Neben diesen Aufgaben wird eine Reihe von Spezialaufgaben wahrgenommen. Zu nennen sind hier IT- und Medienberatung sowie Gesundheitsberatung, um schulische Organisationsentwicklungsanforderungen zu unterstützen.

9.3.2 Institutionelle Strukturen

Mehrheitlich werden die beiden Hauptaufgabenbereiche – Qualitätssicherung im Schulwesen sowie Fort- und Weiterbildung – an einem Landesinstitut gebündelt wahrgenommen (neun Länder). Im Einzelfall gibt es für die beiden Aufgabenbereiche getrennte Einrichtungen (drei Länder) bzw. wird nur für eine der Hauptaufgaben ein Landesinstitut unterhalten (vier Länder). Zum Teil existieren in den Ländern zusätzlich Einrichtungen, die Fort- und Weiterbildung für spezielle Themen anbieten (z. B. Kunst oder Sport)[13] (Tafel 47).

Tafel 47: Aufgaben der Landesinstitute in den Ländern

Land	Aufgaben		Einrichtung
	QS Schulwesen	Fort- und Weiterbildung	
Aufgaben in einem Institut gebündelt			
Brandenburg*		Führungskräfte-Fortbildung	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
Bremen			Landesinstitut für Schule Bremen (LIS)
Hessen			Hessische Lehrkräfteakademie – Amt für Lehrerbildung (AfL)
Mecklenburg-Vorp.			Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV)
Rheinland-Pfalz			Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL)
Sachsen			Sächsische Bildungsagentur (SBA)
		Führungskräfte-Fortbildung	Sächsisches Bildungsinstitut (SBI)
Sachsen-Anhalt			Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)
Schleswig-Holstein			Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)
Thüringen			Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)

13 vgl. oben 9.2 Fortbildungsanbieter

Land	Aufgaben		Einrichtung
	QS Schulwesen	Fort- und Weiterbildung	
Aufgaben auf verschiedene Einrichtungen aufgeteilt			
Baden-Württemberg			Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
			Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg (Standorte: Esslingen, Comburg, Bad Wildbad)
			Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg (LIS)
			Landesakademie für Schulkunst, Schul- und Amateurtheater Akademie Schloss Rotenfels
			Landesschulzentrum für Umwelterziehung (LSZU) am Staatlichen Aufbaugymnasium in Adelsheim
			Landesakademie für die musizierende Jugend in Baden-Württemberg
Bayern			Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP)
			Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB)
Berlin*			Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg (ISQ)
		Führungskräfte-Fortbildung	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
Hamburg			Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI)
			Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)
Einrichtung für nur eine der beiden Aufgaben			
Niedersachsen**			Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ)
NRW***			Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LIS)
Saarland****			Landesinstitut für Pädagogik und Medien Saarland (LPM)

* Brandenburg und Berlin haben die Fortbildung der Lehrkräfte regionalisiert. Bis auf die Fortbildung der Multiplikator/innen und Schulleiter/innen ist sie der dezentralen Schulaufsicht unterstellt. In Berlin wird die Schulinspektion durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft verantwortet. Dagegen ist die Schulinspektion für Brandenburg im LISUM angesiedelt.

** In Niedersachsen wurde die Fortbildung der Lehrkräfte regionalisiert. Die Zuständigkeit wurde an Kompetenzzentren übertragen.

*** Zuständig für die staatlichen Fortbildungsangebote sind regionale Kompetenzteams. Die Fortbildung von Führungskräften wird von den fünf Bezirksregierungen abgedeckt.

**** Die Schulinspektion erfolgt im Saarland in Form der externen Evaluation im Auftrag des Bildungsministeriums.

Darüber hinaus lassen sich folgende strukturellen Unterschiede zwischen den Ländern ermitteln:

- Innerhalb der Landesinstitute (bzw. der entsprechenden Abteilungen im Fall thematisch breit aufgestellter Einrichtungen) bestehen häufig gesonderte Struktureinheiten bzw. Standorte, die sich auf die Qualifizierung von Führungskräften, Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen oder Lehrkräften an beruflichen Schulen spezialisiert haben.
- In Baden-Württemberg existieren gesonderte Institute für die Fort- und Weiterbildung zu solchen Spezialgebieten wie Sport, Musik, Kunst, Theater und Umwelt.
- In zwei Ländern ist die Fort- und Weiterbildung generell dezentral verortet (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen). In zwei Ländern beschränkt sich der Bildungsauftrag des Landesinstituts auf die Fort- und Weiterbildung von Multiplikator_innen und Führungskräften, während die Qualifizierung der Lehrkräfte regionalisiert erfolgt (Berlin/Brandenburg).
- In mehreren Ländern erstreckt sich das Aufgabenspektrum der Landesinstitute zusätzlich zur dritten Phase auf die zweite Phase (Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) und zum Teil sogar auf die erste und zweite Phase der Lehrerbildung (Hamburg, Hessen). Die Kooperation zwischen den Phasen findet auch in solchen Formen wie der gegenseitigen Vertretung in Leitungs- und Beratungsgremien statt (Rheinland-Pfalz).
- In mehreren Ländern kooperieren die jeweiligen Landesinstitute eng mit Fortbildungseinrichtungen, die von der katholischen bzw. evangelischen Kirche getragen werden. In Rheinland-Pfalz z. B. erhalten auch beide dortigen konfessionellen Institute zusätzlich zur kirchlichen Finanzierung eine staatliche Zuwendung, die über das Landesinstitut läuft.[14]
- Es überwiegen Landesinstitute, die direkt einem Ministerium unterstellt sind und ihre Aufgaben als nachgeordnete Behörden wahrnehmen. Die Institute agieren in der Regel landesweit. Berlin und Brandenburg unterhalten ein gemeinsames Landesinstitut. Daneben gibt es die Rechtsform des Vereins oder der Anstalt des öffentlichen Rechts. Diese weisen jedoch aufgrund der Finanzierung über Landeszuwendung und der gesetzlich verankerten Ein-

14 s. o. 9.2 Fortbildungsanbieter: Übersicht 46: Spektrum der Fortbildungsträger neben den Landesinstituten

flussnahme der zuständigen Ministerien über Aufsichtsrat bzw. Vorstand ebenfalls eine große Nähe zur staatlichen Bildungsadministration auf.

Eine Gemeinsamkeit der Institute scheint darin zu bestehen, dass sie mittlerweile über Zielvereinbarungen mit dem jeweiligen Bildungsministerium gesteuert werden. Von den fünf von uns näher betrachteten Instituten gilt dies für vier. In Rheinland-Pfalz gibt es zusätzlich eine institutionalisierte Beratung durch einen vom Ministerium berufenen Fachbeirat.

9.3.3 Qualität der Fort- und Weiterbildung als Ziel und Gegenstand

Qualität wird hinsichtlich der Landesinstitute im Wesentlichen unter zwei Perspektiven thematisiert: Zum einen geht es um die Qualität der Arbeit der Landesinstitute generell, zum anderen um die Qualität ihrer Fort- und Weiterbildungsangebote im Speziellen.

Qualität der Arbeit der Landesinstitute insgesamt

Die Qualität der Arbeit der Landesinstitute ist zum Teil Gegenstand von Evaluationen oder Expertisen im Auftrag des zuständigen Ministeriums oder von Zertifizierungen. Sie werden aufgrund staatlicher Vorgaben (Gesetze oder Verordnungen), Zielvereinbarungen, die mehr oder weniger gleichberechtigt ausgehandelt werden, oder auf Basis von Selbstverpflichtungen durchgeführt. Zum Einsatz kommen auch Zertifizierungsverfahren wie das ISO-Audit oder die Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Diese werden von unabhängigen Agenturen durchgeführt und sind kostenpflichtig. Solche Verfahren umfassen in der Regel sowohl Selbst- als auch Fremdevaluation.[15] Zu den Gegenständen zählen Standards und Maßnahmen in solchen Qualitätsbereichen wie Leitbild, Bedarfsermittlung, Schlüsselprozesse, Lehr-Lern-Prozesse, Evaluation, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, Kundenkommunikation und strategische Entwicklungsziele.

Unsere mit Leitungen der Landesinstitute geführten Interviews lassen darauf schließen, dass eine externe Evaluation immer dann als hilfreich erachtet wird, wenn

- sich das Konzept durch wissenschaftliche Fundierung auszeichnet,
- Standortbesonderheiten berücksichtigt werden und

15 siehe dazu auch oben 4.2.2 Evaluationen

- durch Einbeziehung verschiedener Akteurs- und Betroffenengruppen (wie Ministerium, Schulaufsicht, Schulleitungen, Fortbildungsteilnehmende, Institutsleitungen, Institutsmitarbeiter_innen) über Befragungen/Interviews verschiedene Perspektiven und Datenquellen miteinander verknüpft werden.

Als wichtig wird auch die Rückkopplung der Evaluationsergebnisse angesehen sowie Unterstützungen, wenn es darum geht, Schlussfolgerungen für die zukünftige Arbeit abzuleiten. Letzteres betrifft z. B. die Entwicklung des Instituts in seinem systemischen Kontext, also nicht zuletzt hinsichtlich der anderen Akteure von Schulentwicklung und Lehrerfortbildung:

- Identifizierung von thematischen Überschneidungen und Doppelangeboten,
- Vorschläge zur Profilschärfung und Abgrenzung der Aufgabenbereiche sowie
- zur Optimierung des Ressourceneinsatzes.[16]

Weil die Evaluationsverfahren einen erheblichen Aufwand verursachen, aber auch im Interesse einer besseren Passfähigkeit zur Spezifik der Leistungsbedingungen vor Ort sind, haben sich Landesinstitute im Anschluss an die Zertifizierung zum Teil für die Entwicklung eines eigenen Qualitätsmanagements entschieden. So wurde etwa am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung ein Qualitätsrahmen entwickelt, der Qualitätsziele und Indikatoren der Zielerreichung für drei Dimensionen mit insgesamt 16 Qualitätsbereichen formuliert (Tafel 48).

Das interne Qualitätsmanagement der Landesinstitute stützt sich auf eine breite Palette an Maßnahmen. Zu nennen sind Institutsbeauftragte oder zentrale Gremien für Fragen der Qualitätssicherung ebenso wie Peer-Review-Verfahren, die es ermöglichen, „die Kernaufgaben des Landesinstituts in den Blick zu nehmen, um über die externe Beratung eine langfristige Perspektive zu gewinnen“ (LI 2012a: 10).

16 Ein Beispiel hierfür liefert die im Koalitionsvertrag 2011–2016 vereinbarte Evaluation des 2010 gegründeten Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz. Mit der Evaluation wurden 2013 das Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung der Universität Mainz und die Universität Duisburg-Essen beauftragt; Einschätzung des Landesinstituts zum Nutzen der Evaluation unter http://bildung-rp.de/pl/externe-evaluation-pl.html (25.11.2016).

Tafel 48: Qualitätsrahmen des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Qualitäts-dimensionen	Qualitätsbereiche	Qualitätsziele	Indikatoren der Zielerreichung
Führung und Management, strategische Ziele	Leitbild		
	Führung		
	Personal, Personalentwicklung		
	Controlling und QM		
	strategische Entwicklungsziele		
	Evaluation am LI		
interne Prozesse und Bedingungen	Infrastruktur		
	Programmplanung und Bedarfsorientierung		
	Ressourcensteuerung		
	interne Dienstleistungen		
kunden-bezogene Prozesse	Lehramtsausbildung		
	Qualifizierung des pädagogischen Personals an Schulen		
	systematische Beratung		
	individuelle Beratung		
	Verleih von Fachliteratur und Unterrichts-medien		
	Kundenkommunikation		

Quelle: LI (2012a: 108–111)

Von Bedeutung für die QS/QE der Landesinstitute sind darüber hinaus Leitbilder, die Auskunft über das Selbstverständnis der Organisation, die Leistungsangebote und die Arbeitsprinzipien sowie den Qualitätsanspruch und die Qualitätssicherung geben (z. B. LISA 2012; LI 2012b: 17–23). Ergänzend kommen Leitbilder für einzelne Standorte, bestimmte Abteilungen oder Arbeitsbereiche zum Einsatz (z. B. LI 2012b: 50–51; LI 2016c: 42).

Nicht zuletzt werden Qualitätsbelange im Rahmen der länder- und institutsübergreifenden Vernetzung kommuniziert. Es findet jährlich ein bundesweites Treffen der Direktoren der verschiedenen Landesinstitute statt. Dabei handelt es sich um interne Arbeitstreffen, die in erster Linie der offenen Diskussion von Entwicklungen und Problemen dienen. Ähnliche Zusammenkünfte werden von den Referent_innen für die Führungskräftefortbildung sowie die Fortbildung von Lehrkräften für das berufliche Schulwesen organisiert. Letztere beziehen auch Kolleg_innen aus der Schweiz und Österreich ein.

Qualität der Fort- und Weiterbildungsangebote[17]

Die Qualität der Fort- und Weiterbildungsangebote der Landesinstitute wird meist gesondert in den Blick genommen, in einigen Ländern aber auch zusammen mit der Lehrerausbildung und dem Vorbereitungsdienst. Dabei kann unterschieden werden zwischen

- der Qualität der Fort- und Weiterbildungsinhalte sowie
- der Qualität des Fortbildungspersonals als ausschlaggebendem Faktor der Lehrqualität.

Als zentrale Qualitätskriterien der Fort- und Weiterbildungsinhalte kommen Bedarfsgerechtheit, Aktualität und Nachhaltigkeit für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Anwendung. Zu den Hauptinstrumenten der kontinuierlichen QS/QE zählen regelmäßige interne Evaluationen der Lehrgänge auf Basis von Teilnehmerbefragungen. Sie dienen dazu, die Zufriedenheit mit dem Kursangebot und die Beurteilung der Lehrgänge zu ermitteln (vgl. z. B. Landesakademie 2016a).

Externe Evaluationen kommen vor allem dann zum Einsatz, wenn die Wirksamkeit neu eingeführter Qualifizierungsprogramme oder Fortbildungsformate einer Überprüfung unterzogen werden soll. Ein Beispiel ist die 2009 vom Institut für Bildungsmonitoring (IfBM, später IfBQ) durchgeführte Evaluation des Lern- und Transfererfolgs im Zusammenhang mit dem Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten" am Landesinstitut Hamburg (Wolff 2015). Von Interesse ist des Weiteren, inwieweit die Fort- und Weiterbildungsziele Niederschlag in der Schulpraxis finden. Auskunft darüber gibt z. B. der Anteil der Teilnehmer_innen von Führungskräftelehrgängen, die im Anschluss daran auf die Position eines Schulleiters/einer Schulleiterin berufen wurden.

Mittels Befragungen von Schulleitungen finden die Fort- und Weiterbildungswünsche aus der Praxis Eingang in einen bedarfsorientierten Planungsprozess (vgl. z. B. Landesakademie 2016b). Die Identifizierung neuer Themenschwerpunkte (z. B. Digitalisierung) und die Konzipierung entsprechender Kursangebote erfolgt unter Hinzuziehung externer Fachleute und erfahrener Fortbildungslehrkräfte. Dabei werden auch Hinweise aus der Schulpraxis aufgegriffen.

Als Orientierung für die Gestaltung pädagogischer Prozesse und als Grundlage für die Bestimmung von Lehr- und Lernzielen (Kompetenzerwerb) kommen Qualitätsstandards zur Anwendung – allerdings jeweils

17 siehe hierzu auch unten 10.1 Evaluationen

Eigenentwicklungen, da es überregionale Einigungen auf Fortbildungsstandards noch nicht gegeben hat.[18] Bezogen auf Fortbildungsveranstaltungen kann z. B. differenziert werden zwischen

- *inhaltlich-methodischen Standards:* Passfähigkeit von Inhalt und Methode, Lernzuwachs, Transfer in die Berufspraxis, Evaluation;
- *Prozessstandards,* differenziert nach Vorlaufphase, Eingangsphase, Arbeitsphase, Abschlussphase; Leitung, Lehrkräfte, Material, Organisation;
- *Outputstandards,* differenziert nach Kompetenzbereichen: z. B. Lernen und Wissenserwerb, Unterrichtsplanung und -durchführung, Umgang mit Heterogenität, Evaluierung, Beurteilung, Einsatz Neuer Medien im Unterricht, Schul- und Unterrichtsentwicklung (LI 2012b: 53–59).

Die Gewährleistung guter Lehrqualität der Fortbildungsveranstaltungen wird in erster Linie im Zusammenhang mit dem Qualifikationsniveau und dem Erfahrungshorizont der Lehrkräfte thematisiert. Die Lehre wird durch angestellte Mitarbeiter_innen, abgeordnete Lehrkräfte, die oft mehrjährig an den Landesinstituten tätig sind und für deren Überlassung die Schulen eine Kompensation erhalten, und durch externe Honorarkräfte getragen. In welchem quantitativen Verhältnis diese Beschäftigtengruppen zueinander stehen, hängt in erster Linie vom Leistungsprofil der Landesinstitute ab. So werden Angebote für Führungskräfte verstärkt durch Mitarbeiter_innen abgedeckt, während man in der Fortbildung für Lehrkräfte aus beruflichen Schulen in höherem Maße auf externe Fortbildner_innen zurückgreift.

Die Leistungen der Lehrkräfte sind Gegenstand von Lehrevaluationen. Im Fall abgeordneter und externer Lehrkräfte sind die Ergebnisse von Relevanz für die Entscheidung über eine Weiterbeschäftigung. Es finden regelmäßige Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche und Hospitationen statt. Insbesondere bei der Besetzung von Positionen der Lehrgangsleitung werden Ausschreibungs- und Bewerbungsverfahren praktiziert. Dem Einsatz als Lehrgangsleiter_in kann die Absolvierung einer betreuten Einarbeitungsphase vor Ort vorgeschaltet sein.

Die Fort- und Weiterbildungsangebote der dritten Phase umfassen auch Kurse oder Veranstaltungen, die speziell auf die Qualitätsentwicklung im Schulwesen zugeschnitten sind. Dazu gehören z. B. die Qualifizierung von Fachberater_innen für Schulentwicklung bzw. Unterrichtsentwicklung,

18 s. o. 8.4 Problemanzeigen

die Fort- und Weiterbildungsplanung an Schulen (einschließlich Personalentwicklung) sowie die Qualifizierung von Schulleitungen und Qualitätsentwicklungsexpert_innen zu solchen Themen wie Leitbild und Qualitätsmanagement.

Als weitere übergeordnete Qualitätsperspektive stellen die Landesinstitute, selbst wenn Schulentwicklung nicht zu ihrem Aufgabenspektrum gehört, die Qualität der Schulen und des dort gebotenen Unterrichts heraus. Diese hänge nicht nur von der räumlichen und finanziellen Ausstattung ab, sondern vor allem von den Kenntnissen und Fähigkeiten der Lehrkräfte. Die Leistung der Landesinstitute müsse sich daran messen lassen, inwieweit sie durch schulnahe und unterrichtsbezogene Qualifizierung dazu beitragen.

9.3.4 Problemlagen

Drei Entwicklungen stellen die Landesinstitute vor die Herausforderung, trotz Kürzungen im Bereich Personal und Finanzen zusätzliche Leistungsanforderungen zu bewältigen:

- steigender Lehrerersatz- und -erweiterungsbedarfs,
- Bedeutungszuwachs von Seiten- und Quereinsteigern in den Lehrerberuf sowie
- neue Fort- und Weiterbildungsthemen.

Auf diese Herausforderung wird in erster Linie durch Priorisierung bei der Aufgabenwahrnehmung, Bündelung von Aufgaben und Nutzung von Synergieeffekten, aber auch durch interne Umstrukturierung und Profilierung reagiert. Indem priorisiert wird, findet auch ein Teilrückzug aus Fortbildungsfeldern statt, die als nachrangig bewertet werden.

Als Probleme hinsichtlich der Strukturen und Funktionsweisen der Landesinstitute finden sich benannt:

■ Landesinstitute und Schulpraxis werden von den zuständigen politischen Gremien und staatlichen Stellen unterschiedlich behandelt. Die Landesinstitute würden eher als Bestandteil der Landesverwaltung verstanden. Das habe z. B. zur Folge, dass sie landesweiten Sparauflagen unterlägen, während der Schulbereich davon weitgehend ausgenommen werde.

■ Fortbildung sollte verpflichtend und systematisch erfolgen, als lebenslanger Bestandteil der Weiterentwicklung der Lehrprofessionalität (*teacher empowerment*) verstanden werden und von Relevanz für die berufliche Karriere sein. Dafür müssten die Landesinstitute auch entsprechend ausgestattet sein.

- Die Gewinnung und längerfristige Bindung qualifizierter Lehrkräfte falle angesichts relativ unattraktiver Beschäftigungsbedingungen – z. B. kurze Vertragslaufzeiten, vergleichsweise geringes Vergütungsniveau – nicht leicht. Das betrifft insbesondere den Bereich der beruflichen Schulen. Plädiert wird für mehr Eigenverantwortung und einen größeren Handlungsspielraum der Landesinstitute bei der Festlegung der Beschäftigungsbedingungen.
- Verwiesen wird auf das weitgehende Fehlen eines klar umrissenen Berufsbildes und Professionsverständnisses von Fortbildner_innen. Fälschlich werde gemeinhin unterstellt, dass eine Lehrkraft mit mehrjähriger Schulpraxis automatisch geeignet sei, Fortbildungsinhalte zu vermitteln. Es bedürfe jedoch spezieller Kenntnisse und Fähigkeiten, um den Qualitätsansprüchen der Fortbildung gerecht zu werden.
- Als ausbaufähig wird die Kooperation und inhaltliche Abstimmung der verschiedenen Landeseinrichtungen, die in der Lehrerbildung aktiv sind, angesehen. In den meisten Ländern scheint es an entsprechenden institutionellen Strukturen oder organisatorischen Voraussetzungen zu fehlen. Die Zusammenarbeit beruhe zu häufig auf persönlichen Kontakte und Interessen. Sie finde eher sporadisch und nicht systematisch statt.
- Die Ergebnisse der in den letzten Jahren ausgebauten Bildungsforschung seien oft zu wissenschaftsorientiert und von zu geringer Praxisnähe. Durch die Berücksichtigung der Expertise der Landesinstitute bei der Entwicklung der Curricula der ersten Phase der Lehrerbildung könnte die Praxisrelevanz der an Hochschulen vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten erhöht werden. Dieses Potenzial wird aus Sicht der Landesinstitute noch zu wenig genutzt. Ein Grund hierfür könne sein, dass die Hochschulen selbst Fortbildungen anbieten und so die Landesinstitute als Konkurrenz wahrnehmen. Hier zeichne sich allerdings langsam ein Umdenken ab.
- Problematisiert werden Unstimmigkeiten zwischen zentraler und dezentraler Ebene. Die Balance zwischen landesweit abgestimmten Angeboten und regional unterschiedlichen Bedarfen verdiene mehr Aufmerksamkeit. Den Schulen sollte durch Bildungsministerium und Bildungsadministration größere Gestaltungsräume eröffnet werden. Generell wird ein Trend in Richtung verstärkter Nachfrage nach regionalen und individualisierten Fortbildungsangeboten konstatiert.

Seitens des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB) wird auch ein Teilrückzug der Landesinstitute aus der Fortbildung beklagt. Dieser betreffe insbesondere Veranstaltungen, die sich nicht an Multiplikatoren, sondern an Lehrer_innen richten.

Dass die Landesinstitute eng an die staatliche Bildungsadministration gebunden sind und im Prinzip auch weisungsabhängig agieren, birgt aus Sicht ihrer Leitungen sowohl Vorteile als auch Nachteile:

- Zu den Vorteilen zähle eine Art Monopolstellung als staatlich anerkannter Anbieter von weitgehend kostenfreien Fort- und Weiterbildungsangeboten. Da die Wahrnehmung der Angebote häufig verpflichtend für die Lehrkräfte und Schulleitungen sei, könnten sich die Landesinstitute auf eine stabile Nachfrage verlassen und längerfristig planen.
- Zu den Nachteilen zähle der Druck, auf Reformvorhaben und schulpolitische Entscheidungen der (wechselnden) Landesregierungen kurzfristig zu reagieren. Als problematisch wird in diesem Kontext angesehen, dass sich in Bezug auf Schulentwicklung und Lehrerbildung wissenschaftsbasiertes Handeln zunehmend durch plausibilitätsgestütztes Handeln der zuständigen staatlichen Akteure ersetzt findet. Auch komme hinzu, dass bei den allfälligen politischen Wechseln in der Ländern die Aufgaben der Institute umdefiniert werden (Terhart 2015: 24).

Zu ähnlichen Aussagen wie die Interviewpartner_innen kamen die Teilnehmer_innen der vom DVLfB in Kooperation mit dem Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ) 2015 durchgeführten Tagung zu Lernprozessen und Strukturen in der Lehrerfortbildung. Als ein Problem sei zu diagnostizieren, dass ein anzustrebendes kompetenzorientiertes Fortbildungsmodell von einem „Modell des Aktionismus von Behörden entlang der bildungspolitischen Stränge der jeweiligen Landesregierungen" überlagert werde. Statt zu einer wissenschaftlich haltbaren Bedarfsanalyse komme es hier häufig zur zweifelhaften Befriedigung kurzfristiger bildungspolitischer Ziele. Eine ungeklärte Frage sei hier auch, „wer die Interessen der Nutzer von Fortbildung vertritt, wenn kurz- oder mittelfristige politische Ziele die Fortbildung dominieren"[19].

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass vergleichende Analysen (z. B. der personellen Ausstattung der Landesinstitute) angesichts der föderal bedingten Heterogenität der Landesmodelle nur schwer möglich sind. Des Weiteren fehlt es an verallgemeinerungsfähigen Kenntnissen, um eine fundierte Einschätzung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Modelle vornehmen zu können – etwa die Gemeinsamkeit von Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklung in einem Landesinstitut oder ein institutionelles Profil, das phasenübergreifend wirksam wird, sich

19 Schr. Mittlg. Dr. Rolf Hanisch, 4.5.2017.

also nicht allein auf die dritte Phase der berufsbegleitenden Fortbildung beschränkt:

- Für ein (auch) auf Fort- und Weiterbildung zugeschnittenes Profil der Landesinstitute sprechen die Herausbildung einer speziellen Expertise für die dritte Phase, ein ausgeprägter Praxisbezug der Lehrinhalte, guter Einblick in die Schullandschaft sowie die Vernetzung von Fortbildungsexpert_innen und Lehrkräften.
- Ein breiterer Ansatz, der weitere Phasen der Lehrerbildung einbindet, kann dagegen zwei Vorteile haben: Die angestrebte Verzahnung der verschiedenen Lehrerbildungsphasen ließe sich durch die gemeinsame institutionelle Basis fördern, und der ausgeprägte Praxisbezug der dritte Phasen könnte auf die anderen Phasen ausstrahlen.

Die Interviewpartner_innen haben im Interesse der Passfähigkeit von Angebot und Bedarf an Fort- und Weiterbildungsleistungen auf Landes-, Regional- und Schulebene übereinstimmend für die Beibehaltung der institutionellen Vielfalt votiert. Vonseiten eines Repräsentanten des Fachverbandes für Lehrerfortbildung wird dem entgegengehalten, dass diese Vielfalt aber nicht zwingend nur Ausdruck flexibler Anpassungsfähigkeit sei. Es gebe auch Behörden, Institutionen und Trainer in der Fortbildung, die in der Individualität ihrer Angebote eine Möglichkeit sähen, sich länderübergreifenden Qualitätskriterien zu entziehen:

> „Manch einer kann es sich in der Einmaligkeit seiner als haargenau richtig angenommen Antwort auf regionale, lokale oder schulgenaue Anforderungen ganz schön bequem machen. Das relative Abgeschottetsein der Länderakteure in den Behörden und Instituten verhindert auch ein bundesweites Verständnis von Fortbildung als Modell der berufsbezogenen Begleitung von Kompetenzentwicklung.“[20]

Die oft so beschworene Vielfalt sei mitunter ein „Ausweichen vor einer länderübergreifenden und wissenschaftlich begleiteten Konzeptionierung der erforderlichen Strukturen und des Aufgabenverständnisses der Landesinstitute, und diese führt nicht selten zu Provinzialität“. Dies gehe zulasten der langfristigen professionellen Konzipierung der Lehrerfortbildung auf einer wissenschaftlichen Basis, die über die aktuellen Interessen von Bildungsbehörden und Ministerien hinausweise. Das wiederum „beinhaltet

20 ebd.

die Frage, welche Kompetenz in den Behörden für eine langfristige wissenschaftlich orientierte Konzeptionierung entfaltet werden kann“[21].

9.4 Spezielle Angebote für den Berufseinstieg

Der Berufseinstiegsabschnitt, auch Berufseingangsphase (BEP), umfasst im landläufigen Verständnis die ersten drei Berufsjahre nach dem Referendariat, mitunter auch die ersten beiden Jahre oder bis zum vierten Jahr. Jürgen Oelkers (2009: 1) merkt an, die Idee einer solchen eigenen Phase könne man auch als eine Kampfansage an die beiden ersten Phasen der Lehrerbildung verstehen: „denn wieso ist bei Berufsbeginn nochmals eine irgendwie betreute Lernphase nötig, wenn doch schon die beiden anderen Phasen nichts anderes getan haben, als auf den Beruf vorzubereiten?“

Gleichwohl ist ein spezieller Abschnitt des Berufseinstiegs nach (und trotz) Referendariatsabschluss in allen Bundesländern anzutreffen. Er habe das Ziel, „die bisher erworbenen Qualifikationen der erstmalig unbefristet eingestellten Lehrkräfte zu erweitern, zu vertiefen und ihre individuelle Handlungssicherheit zu stärken“, wie es im Berliner Lehrkräftebildungsgesetz heißt (§ 17 Abs. 4 LbiG). Laut Thüringer Lehrerbildungsgesetz dient die Berufseinführungsphase insbesondere der Einführung in die Arbeitsstrukturen der Schulen, vertieft und erweitert die erworbenen Qualifikationen, fördert gezielt individuelle Qualifikationsschwerpunkte im Hinblick auf die weitere Berufslaufbahn (§ 31 Abs. 3 ThürLbG). In Baden-Württemberg sind die Ziele die Stärkung der Lehrerpersönlichkeit sowie die Förderung der individuellen Handlungssicherheit im Schulalltag.[22]

Wie in anderen Bereichen der Lehrerbildung, so trifft man auch hinsichtlich der Berufseingangsphase auf empirische Informationsdefizite: „Wir wissen nicht genau, wie Berufsanfänger es schaffen, nicht unterzugehen“ (Oelkers 2009: 2). Ersatzweise sei betrachtet, was die Länder den Lehrer_innen offerieren, die zwar referendariatserfahren sind, gleichwohl als neu in den Dienst gelangt gelten.

9.4.1 Angebote in den Ländern

Für zwölf Bundesländer – genauer: in elf Bundesländern und der Stadt Nürnberg – lassen sich spezifische Angebote für die Berufseingangsphase recherchieren.

21 ebd.

22 http://www.seminare-bw.de/,Lde/819802 (29.12.2016)

Baden-Württemberg: Für Lehrer_innen aller Schularten im zweiten bis vierten Berufsjahr gibt es eine Fortbildungsreihe unter dem Titel „Erfolgreich und gesund starten in den Lehrberuf – Begleitung in der Berufseingangsphase". Diese Reihe wird von der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen als fakultatives Angebot offeriert.[23] Sie findet an sechs Tagen im Schuljahr statt, ist nicht fachorientiert und hat ihren Schwerpunkt in einer reflektierten Praxis. Folgende Module werden unter teilnehmerorientierter Schwerpunktsetzung angeboten:

- Meine Rollen reflektieren und die Rollenvielfalt nutzen
- Gesund bleiben im Lehrberuf
- Professionell kommunizieren und kooperieren
- Konflikte erfolgreich lösen
- Pädagogische Verantwortung in der Schule bewusst wahrnehmen
- Meine Beratungskompetenz erweitern
- Unterstützungssysteme für mich nutzen
- Das System Schule kennen und mitgestalten[24]

Bayern – Nürnberg: In Bayern gibt es derzeit keine gesonderten begleitenden Maßnahmen für Lehrkräfte im Berufseingangsabssschnitt.[25] Allerdings wird vom kommunalen Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg die Fortbildungsreihe BEST angeboten, in der das „praxisnahe Know-how für den Unterricht und das Schulleben" vermittelt werden soll. Die Reihe ist untergliedert in Basismodule und Wahlmodule. Inhalte der Basismodule sind Stress- und Zeitmanagement, schwierige Gespräche führen, Feedbackverfahren und Erfahrungsaustausch. Zu den Wahlmodulen zählen Themen wie Kommunikationstraining und Teamentwicklung im Klassenzimmer, Krisenintervention, kompetenzorientiert unterrichten, Classroom Management und Supervision.[26] Die Fortbildung in der Berufseingangsphase ist insofern verpflichtend, als die Schulamtsleiter erwarten, dass innerhalb der ersten vier bis fünf Berufsjahre mindestens vier Basismodule besucht werden. Die Teilnahme an weiteren Modulen ist freiwillig.

23 https://www.lehrcare.de/blog/die-berufseingangsphase-bei-lehrkraeften-begleitende-programme-und-wegweiser/ (3.1.2017)

24 http://www.seminare-bw.de/,Lde/819802 (29.12.2016)

25 https://www.lehrcare.de/blog/die-berufseingangsphase-bei-lehrkraeften-begleitende-programme-und-wegweiser/ (3.1.2017)

26 https://www.nuernberg.de/internet/paedagogisches_institut/berufseinsteiger.html?pk_campaign=paedagogisches_institut&pk_kwd=personalentwicklung_berufseinsteiger.html (3.1.2017)

Berlin: In Berlin wird vom Bildungsserver Berlin-Brandenburg ein einjähriges Programm für die Berufseingangsphase angeboten. In diesem erhalten die Teilnehmenden in neun Kleingruppen-Sitzungen „bedarfsgenaue Fortbildung, Beratung und Begleitung"[27]. Die Veranstaltungen finden über das Schuljahr verteilt statt. Themen sind unter anderem:[28]

- Wie organisiere ich meine Vorbereitung und meinen Schulalltag (Selbstmanagement)?
- Wie bringe ich Aufgaben und Zeit in Einklang (Stressbewältigung)?
- Wie gestalte ich meine Unterrichtsführung und organisiere meine Klasse (Classroom Management)?
- Professionelle Kommunikation mit Eltern und Kollegen
- Zeit- und Gesundheitsmanagement
- Umgang mit Unterrichtsstörungen
- Inklusion
- Sprachbildung

Zudem hat der Bildungsserver Berlin-Brandenburg ein Online-Handbuch für die Berufseingangsphase veröffentlicht (SenBJW Berlin o. J.).

Brandenburg: In Brandenburg gibt es seit dem Schuljahr 2005/2006 eine verpflichtende zweijährige Berufseinstiegsphase (KMK 2016: 137), in der in Zusammenarbeit mit den BEP-Berater_innen und den Schulämtern den Berufseinsteiger_innen professionelle Unterstützung angeboten wird. Die wesentlichen Angebote sind:

- Regionale Auftakt- und Informationsveranstaltung zu Beginn eines Schuljahres
- Schulform- und schulstufenübergreifende Regionalgruppen
- Abruffortbildungen speziell für Berufseinsteiger_innen, d. h. Fortbildungen, die nicht zu einem bestimmten Datum angeboten werden, sondern von Schulen oder Lehrkräften gebucht werden können. Referenten kommen dann meist in die Schule und führen vor Ort eine Beratung bzw. Fortbildung durch.
- Kollegiale Fallberatung (im Rahmen der Regionalgruppen)
- Pädagogische Supervision und Coaching (Einzel- oder Teamsitzungen vor Ort)[29]

27 http://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/qualifizierung/berufseingangsphase/ (29.12.2016)

28 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=8536 (29.12.2016)

29 http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/index.php?id=berufseingangsphase_brandenburg (29.12.2016)

Bremen: Lehrer_innen, die in den Bremer Schuldienst einsteigen, unterstützt das Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) insbesondere in den ersten drei Berufsjahren mit einem differenzierten Angebot.[30] Neben der verpflichtenden Auftaktveranstaltung „Startsprung“[31] werden Fortbildungen angeboten, die sich unter anderem mit den Themen Führen von Elterngesprächen, Umgang mit Beschwerden, Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses und kollegiale Fallberatung befassen. Die Angebote sind zumeist schulformübergreifend angelegt.[32]

Es gibt zwei Broschüren zum Thema Berufseingangsphase, eine an die neuen Lehrpersonen gerichtet, die andere an die Schulleitungen. Es werden vier „Partner“ beschrieben, die in der Berufseingangsphase agieren: die Berufseinsteigerin/der Berufseinsteiger selbst, die Schulleitung, das LIS mit seinen Fortbildungen und schließlich „Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft“, also: die Bildungsverwaltung (LIS 2014: 4).

Die an Schulleitungen adressierte Broschüre entwickelt Elemente eines Einarbeitungskonzepts. Dies umfasst – neben der Empfehlung eines Rituals zum Berufsbeginn/zur Aufnahme neuer Kolleg_innen –

- Anregungen, wie die wichtigsten Informationen über den Schulalltag in einer angemessenen Präsentationsform an die neuen Lehrpersonen weitergegeben werden können,
- Vorschläge zur Integration in das Kollegium,
- die Anregung, den neuen Lehrpersonen einen „Startbegleiter“ an die Seite zu stellen,
- Abwägungen zum Unterrichtseinsatz und bezüglich der sofortigen Übertragung einer Klassenleitung,
- zur Wichtigkeit von Feedback und Gesprächsangeboten sowie
- Anmerkungen zur Fortbildungsplanung (LIS 2014a).

Hamburg: Das Referat Begleitung und Beratung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung stellt Schwerpunktangebote zum Berufseinstieg in vier Formaten bereit:

- Zum Ersten gibt es für die Berufsanfänger_innen die verpflichtende *Veranstaltung „BEP-Start“*, in der die neuen Lehrkräfte im Schuldienst Hamburg begrüßt und über Fortbildungsangebote informiert werden sowie Fragen zum Berufseinstieg gestellt werden können.

30 http://www.lis.bremen.de/fortbildung/berufseingangsphase-7572 (29.12.2016)

31 http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.104508.de (3.1.2017)

32 http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?template=10_ergebnisse_d&va=16-80 (3.1.2016)

- Zum Zweiten gibt es BEP-Jahresgruppen. Das sind *schulformspezifische Gruppen*, die eine zentrale Säule des Fortbildungs- und Beratungsangebots darstellen: „Hier können Sie sich zu unterschiedlichen Themen des Berufseinstiegs und zu Fragen des Hamburger Schulsystems in einem bewertungsfreien Raum fortbilden, den eigenen Berufsalltag reflektieren, Routinen weiterentwickeln und sich kollegial austauschen, beraten und vernetzen. Die Inhalte und Themen der schulformspezifischen Gruppen orientieren sich an den Interessenschwerpunkten der Teilnehmenden.“[33]
- Zum Dritten gibt es *themenspezifische Jahresgruppen*, in denen inhaltliche Schwerpunkt angeboten werden. „Die Gruppen werden von erfahrenen Kollegen geleitet, die sowohl an einer Hamburger Schule unterrichten als auch eine Zusatzqualifikation für Beratung oder Supervision haben.“[34]
- Zum Vierten gibt es auch noch *themenspezifische Halbjahresgruppen* zu den Themen: Gesund bleiben im Schulalltag – Anforderungen souverän meistern; Schüler auf dem Weg zum Abitur begleiten; Gruppenprozesse steuern und professionell mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten kommunizieren; „Neue Autorität“ und pädagogische Präsenz; In der Berufs- und Studienorientierung (BOSO) beraten und arbeiten; Quereinsteigende Lehrbeauftragte in Flüchtlingsklassen an Stadtteilschulen und Berufsbildenden Schulen begleiten und unterstützen.[35]

Zudem gibt das Landesinstitut jährlich aktualisierte Publikationen zum Thema „Informationen für den Berufseinstieg“ heraus. So wurde 2016 eine 52-seitige Broschüre „Informationen und Materialien für den Berufseinstieg“ (LI Hamburg 2016f) mit Hinweisen für die ersten Tage, Beschreibungen der Schulformen und übergeordneten pädagogischen Aufgaben sowie Erläuterungen zu personalrechtlichen Fragen publiziert. Daneben gab es eine Publikation „Damit der Übergang gelingt“ als Unterstützung des Übergangs vom Vorbereitungsdienst in die Schule (LI Hamburg 2016e).

33 http://li.hamburg.de/bep-gruppen/6574914/bep-gruppen/ (29.12.2016)
34 http://li.hamburg.de/bep-gruppen/6601848/bep-gruppen/ (29.12.2016)
35 http://li.hamburg.de/bep-gruppen/ (29.12.2016)

Niedersachsen: In den Kompetenzzentren für regionale Lehrerfortbildungen werden Fortbildungen, die auf die ermittelten Bedürfnisse von Berufseinsteigern abgestimmt sind, angeboten. Die fakultativen Fortbildungen beziehen sich dabei häufig auf die Themenschwerpunkte Elterngespräch, Zeitmanagement, Umgang in Konfliktsituationen, Kooperation im Schulalltag, Planung von Klassenausflügen.[36]

Rheinland-Pfalz: Im Zuge des „Landesgesetzes zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften“ (27.11.2015) wurden auch Regelungen zur Berufseingangsphase formuliert. „In den ersten beiden Berufsjahren werden Lehrkräfte durch strukturierte Einarbeitung und Begleitung in die Kollegial- und Arbeitsstrukturen der Schule eingeführt, die in der Lehrkräfteausbildung erworbenen Qualifikationen werden praxisorientiert vertieft und erweitert. Dabei soll Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe in besonderer Weise für die professionelle Weiterentwicklung der Lehrkraft Berücksichtigung finden“ (§ 8 IKFWBLehrG). Alle Angebote sind fakultativ.

Sachsen: In Sachsen gibt es das Projekt der begleiteten Berufseinstiegsphase (bBEPh), das vom Kultusministerium begleitet und von externen Fortbildungsveranstaltern durchgeführt wird (KMK 2016: 138). Die Teilnahme an diesem ist fakultativ. Die Veranstaltungen sind in vier Module gegliedert, wobei jedes Modul eine Präsenzzeit von 2,5 Tagen umfasst. Themenschwerpunkte der Module sind Selbst- und Zeitmanagement, Unterrichtsstörungen und Konflikte, Kommunikationsstrategien für Arbeit mit Eltern sowie Heterogenität in der Klasse (KMK 2016: 138).

Saarland: Im Saarland bietet das Landesinstitut für Pädagogik und Medien seit dem Schuljahr 2009/2010 eine begleitete Berufseingangsphase an Grundschulen an. „Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren werden durch MentorInnen bei der Entwicklung professionellen Lehrerhandelns unterstützt. Externe, bedarfsgerechte Fortbildungsmaßnahmen begleiten diesen Prozess.“[37] Die Begleitung durch die Mentoren erfolgt für zwei Jahre. Als Pilotprojekt wird die begleitete Berufseingangsphase auch im aktuellen Fortbildungskatalog des Landesinstituts für Pädagogik und Medien angeboten.

36 http://www.nibis.de/nibis.php?menid=2354

37 http://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=1112 (12.12.2016)

Sachsen-Anhalt: In Sachsen-Anhalt gibt es ein Fortbildungsangebot mit dem Titel „Kompetenzentwicklung in der Berufseingangsphase“. Dieses Programm soll der Vernetzung der Berufseinsteiger untereinander sowie als Möglichkeit dienen, die landesweiten Ressourcen von Fort- und Weiterbildung zu erschließen. Schwerpunkt des Angebots ist die Stärkung von Reflexion und Selbstreflexion sowie der nachhaltigen Ausprägung eines wertschätzenden Umgangs mit sich und anderen (Tafel 49).

Tafel 49: Struktur der Berufseingangsphase in Sachsen-Anhalt

- **Berufseingangsphase in Sachsen-Anhalt (2014–2019)**
  - **Auftaktveranstaltung**
    - Begrüßung der BE
    - Bildung regionaler Arbeitsgruppen
    - Vorstellen des Programms
    - Motivation
    - Angebote für SL und Betreuer der BEST
    - Inhaltliche Inputs
  - **Regionale BEP-Netzwerke**
    - Kollegiale Beratung
    - Kollegiale Fallberatung
    - Coaching
    - Supervision
    - Reflexion über persönliche Innovationsprojekte
    - Bedarfsorientierte thematische Arbeit
  - **Zentrale BEP-Fortbildungstage**
    - Unterrichten
      - Kooperation, Teamarbeit, Beratung
      - Unterrichtsentwicklung, Bewertung
      - Methoden
    - Erziehen
      - Umgang mit Schülern
      - Klassenleiter sein
      - Elternarbeit
    - Selbstwirksamkeit
      - Stress- und Zeitmanagement
      - Kommunikation
      - Gesundheitsprophylaxe
    - Rechtliche Sicherheit
      - Schulrecht
      - Beamtenrecht
  - **Sommerkurs**
    - Dokumentation und Portfolioarbeit
    - Präsentation der persönlichen Innovationsergebnisse
    - Vernetzung der BEST
    - Bedarfsorientierte Extrathemen
    - Kollegiale Beratung und Austausch
    - BEP-Strategie-Workshops
    - Bildung von Themennetzwerken

Thüringen: Hier bilden die ersten beiden Berufsjahre als Berufseingangsphase einen eigenen Schwerpunkt der Lehrerfortbildung. Zuständig für die Fortbildung und Personalentwicklung in den ersten beiden Berufsjahren ist die Schulleitung; sie wird dabei von den Einrichtungen der Lehrerbildung unterstützt (§ 31 Abs. 2 ThürLbG).

Die Bedarfe der Berufseinsteiger werden durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) erfasst und in Fortbildungsreihen umgesetzt. Aktuell gibt es für Berufseinsteiger_innen Fortbildungen zu folgenden Themen: individuelle Förderung im Unterricht, Medienbildung, Klassenführung, Schulrecht, Diagnostik und Beratung, Elternarbeit, Schulentwicklung, Lehrergesundheit. Zu allen Themen finden jeweils drei Veranstaltungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen statt (Thillm 2016).

Zudem hat das Thillm 2011 ein Handbuch zur Berufseinstiegsphase im Lehrerberuf veröffentlicht. Dieses thematisiert das Erleben des Übergangs zwischen Studium und Beruf, die gestellten Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben sowie Unterstützungsmöglichkeiten. Praktische Hilfen auf einer beiliegenden CD-ROM sollen die dargestellten theoretischen und empirischen Positionen ergänzen.

9.4.2 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich auch bei diesem Thema die Vielfalt des Bildungsföderalismus. Umfasst in den meisten Ländern die Berufseingangsphase die ersten drei Jahre nach dem Referendariat, so gibt es doch auch einige Abweichungen davon: Baden-Württemberg unterhält Angebote für die Lehrer_innen im zweiten bis vierten Berufsjahr; Berlin hat ein einjähriges Programm; in Thüringen bilden die ersten beiden Berufsjahre die Berufseingangsphase.

Es gibt Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen. Inhaltlich werden fachorientierte und überfachliche Fortbildungen angeboten, in einigen Ländern beide, in anderen nur überfachliche. Die Formate sind überwiegend übers Schuljahr verteilte Fortbildungsveranstaltungen, wobei deren Anzahl zwischen den Ländern differiert. Einige Länder allerdings haben stark systematisierte Angebote aufgelegt, in denen die herkömmlichen Veranstaltungen z. T. durch eine Reihe weiterer Formate ergänzt werden:

- Brandenburg kombiniert schulform- und schulstufenübergreifende Regionalgruppen, Abruffortbildungen, kollegiale Fallberatung sowie pädagogische Supervision und Coaching.

- In Bremen wurde ein Einarbeitungskonzept entwickelt (Empfehlung eines Rituals zum Berufsbeginn, Integration in das Kollegium, „Startbegleiter“, Gesprächsangebote usw.).
- Hamburg offeriert vier Formate: Veranstaltung „BEP-Start“, schulformspezifische BEP-Jahresgruppen, themenspezifische Jahresgruppen, themenspezifische Halbjahresgruppen.

Daneben wird auch in anderen Ländern z. T. mit Mentoring, Coaching, Supervision und kollegialer Fallberatung sowie mit Sommerkursen gearbeitet.

In den Flächenländern finden sich häufig auch regionale und zentrale Veranstaltungen kombiniert. So unterhält etwa Brandenburg Regionalgruppen und Sachsen-Anhalt regionale BEP-Netzwerke. Schließlich wurden in der Hälfte der Länder, für die Informationen zur Berufseingangsphase recherchierbar waren, Handbücher bzw. Handreichungen erstellt, die regelmäßig aktualisiert werden.

9.5 Schulinterne Fortbildungen

9.5.1 Strukturelle Rahmung

Von schulinterner Lehrerfortbildung wird dann gesprochen, wenn

- das gesamte Kollegium einer Schule oder Teile davon
- sich bewusst in didaktische Handlungssituationen begeben, die auf Lernprozesse zielen,
- wobei es gleichgültig ist, ob dies innerhalb der eigenen Schule oder in einer Tagungsstätte etc. stattfindet, und
- unabhängig davon, ob das Kollegium die Organisation und Durchführung in Eigenregie betreibt oder Außenstehende als Referenten, Moderatoren, Multiplikatoren, Experten etc. hinzuzieht (Wenzel/Wesemann 1990: 25).

Mögliche Ausgestaltungsformen sind Pädagogische Tage, Klausurtagungen, Supervision sowie Fortbildungen der einzelnen Fachbereiche (vgl. ebd.).

Als Vorteil schulinterner Veranstaltungen wird benannt, dass die im Kollegium vorherrschenden Kommunikations- und Kooperationsstrukturen dazu beitrügen, den Grad der Fortbildungswirkung zu steigern bzw. die Inhalte besser zu transportieren, da diese direkt in einer solchen Fortbildung oder im Anschluss im Kollegium diskutiert werden können. Falls noch nicht auf entsprechende Strukturen zurückgegriffen werden kann, sei

anzunehmen, dass auch das Etablieren solcher Strukturen in schulinternen Veranstaltungen besser angeregt werden kann als in schulübergreifenden Veranstaltungen (Reinold 2016: 102).

Grundlagen der schulinternen Fortbildungen sind in sämtlichen Bundesländern zum einen gesetzlich durch „Mussbestimmungen“ geregelt. Zum anderen sollen sie auf einem schulinternen Fortbildungsplan basieren, der sich an den oben genannten Definitionsmerkmalen orientiert (Richter 2016: 248).

Die Anzahl und der zeitliche Umfang von schulinternen Fortbildungen sind in den Ländern kaum geregelt. In Bayern gilt, dass innerhalb von vier Jahren jeweils mindestens zwölf Fortbildungstage besucht werden müssen (Bayerische Staatskanzlei 2002), und hier kann aus einer kultusministeriellen Bekanntmachung abgeleitet werden, dass wenigstens vier Tage davon schulinternen Charakter haben sollen: „In die Belegverpflichtung ist mindestens ein Drittel des Gesamtumfangs als schulinterne Lehrerfortbildung einzubringen“ (BSMBK 2002: 261). Für Hessen z. B. wird angegeben, dass etwa 700 der gut 2.000 hessischen Schulen eigene Fortbildungsveranstaltungen durchführen (Knichel/Holstein 2010: 20).

In den Ausführungsvorschriften der Länder zum Fortbildungsmanagement wird betont, dass im Sinne der Schulentwicklungaufgabe schulinterne Fortbildungsformate stärker in den Fokus rücken sollen. Ziel ist die Herausbildung und Stärkung von Kompetenzen der Lehrerkollegien hin zu professionellen Lerngemeinschaften (Hanisch/Lichtenfeld 2009: 19).

Eine diesbezüglich sehr fortgeschrittene Schule werde schulintern initiativ, übernehme Organisation, Konzipierung und schulinterne Durchführung im Kollegium. Sie brauche dann lediglich Referent_innen und Trainer_innen, die sie sich entweder auf dem freien Markt oder in Netzwerken selbst suchen könne, oder sie wende sich an die staatlichen Einrichtungen z. B. der regionalen Fortbildung. Angestrebt sei allerdings einmal gewesen, dass von den staatlichen Anbietern Angebote für ganze Kollegien konzipiert, mit den interessierten Schulen zusammen organisiert, dann von den Trainern der staatlichen Einrichtung durchgeführt und gemeinsam evaluiert werden. Die Ergebnisse sollten anschließend der Schulleitung zur Verfügung gestellt werden. Entstanden sei dies vor dem Hintergrund der erkannten Wirkungsschwäche von schulexternen Nachmittagsveranstaltungen mit Teilnehmern aus verschiedenen Schulen: Die jeweils wenigen Teilnehmer_innen aus einer Schule können die Übertragung des Neuerworbenen in den Schulalltag nicht leisten.[38]

38 Schr. Mittlg. Dr. Rolf Hanisch, 27.7.2017.

Als (mögliche) positive Folgen von schulinternen Fortbildungen benennt Richter (2016: 248) drei:

- die Verpflichtung zur schulinternen Fortbildung trage dazu bei, dass berufliches Lernen stärker in der Schule verankert wird und gemeinsam mit den Kolleg_innen stattfindet;
- die Teilnahme beruhe nicht ausschließlich auf individuellem Interesse;
- ferner ergänze die Pflicht zur schulinternen Fortbildung die oft sehr vagen landesspezifischen Regelungen zur Fortbildungsteilnahme.

9.5.2 Inhaltliche Dimensionen

In schulinternen Fortbildungen können Themen, die alle Lehrkräfte einer Schule betreffen, abgedeckt werden, während ein individueller Zuschnitt der Themen auf einzelne Lehrkräfte hierbei nicht möglich sei (Reinold 2016: 102). Aufgrund der Adressaten, also aller Lehrkräfte einer Schule, sind sie auch eher nicht dafür geeignet, Fach- oder fachdidaktische Inhalte einzelner Unterrichtsfächer zu thematisieren. Nur in dem Fall, dass die Schule so groß ist, über genügend Fachlehrer_innen derselben Fächer zu verfügen, kann eine thematische schulinterne Fortbildung im Sinne einer Fachgruppe erfolgen.

Von Bedeutung ist die schulinterne Lehrerfortbildung insbesondere hinsichtlich der Schulentwicklung und der inneren Schulreform (vgl. Aldorf 2015; Riedinger 2010). Sie trage dazu bei, „dass jede Schule ihr eigenes Fortbildungsprogramm bedarfsgerecht entwickelt und durchführen kann“ (Riedinger 2010: 13). Die genannten Querschnittsthemen decken die gesamte Breite der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung ab. In der Regel orientieren sich die Schulen bei der Themenwahl an aktuellen bildungspolitischen Themen, welche die gesamte Schule betreffen (z. B. Umgang mit Heterogenität), oder widmen sich Schwerpunkten des eigenen Schulprogramms. Exemplarisch zeigt dies eine Tafel der Themen schulinterner Fortbildungen im Land Brandenburg im Jahre 2015 (Tafel 50).

Tafel 50: Inhalte der schulinternen Fortbildung im Land Brandenburg 2015

<table>
<tr><td colspan="2">Als die häufigsten Themen der schulinternen Fortbildung im Laufe des ausgewerteten Jahres werden angegeben:*</td></tr>
<tr><td>Schulische Organisationsentwicklung:
Schule ohne Stress
Ausgestaltung des Ganztages
Umgang mit Konflikt- und Krisensituationen
Klare Kommunikation und Konfliktmanagement
Weiterentwicklung der schulinternen Lehrpläne
Entwicklung eines schulgenauen Förderkonzepts
Möglichkeiten und schulische Strukturen der Begabtenförderung
Entwicklung eines Fortbildungskonzepts
Inklusion
Weiterentwicklung des Schulprogramms
Fachkonferenzarbeit effektiv gestalten
Evaluation des Unterrichts

Unterrichts- und schülerbezogene Themen:
Binnendifferenzierung im Unterricht, Selbstorganisation des Lernens
Differenzierung durch individuelle Lernzugänge
Aktivierung und Selbstregulation im Unterricht
Herausforderndes Verhalten von Schülern
Unterrichtsstörungen verstehen
Wie motiviere ich Schüler richtig/besser?!
Offene Unterrichtsformen – ein Thema für jeden Unterricht</td><td>Leistungsbewertung auf der Grundlage von Kompetenzen
Lesen – ein wichtiger Bereich für alle Unterrichtsfächer
Stille und Konzentration
Autismus-Spektrum-Störung

Außerunterrichtliches:
Chancen und Gefahren Neuer Medien
Soziale Netzwerke – Hintergründe und Gefahren

Lehrerbezogene Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung:
Methodentraining „Das Lernen lernen“
Motivations- und Stärkungstraining
Kollegiale Unterrichtshospitation
Supervision
Mediation und Coaching
Gute gesunde Schule: Lehrkräftegesundheit (Resilienzentwicklung)
Gute gesunde Schule: Resilienz-Basistraining
Burn-out – Ursachen und Wirkung, Vorbeugung und Methodentraining</td></tr>
<tr><td colspan="2">* Eigene Kategorisierung und entsprechende Veränderung der Reihenfolge
Quelle: Landesregierung Brandenburg (2016)</td></tr>
</table>

Es wird deutlich, wie breit die möglichen Themen gestreut sind. Um dies anhand nur eines Problems, das Lehrpersonen existenziell betrifft und dadurch auch den Schulalltag prägt, zu verdeutlichen, sei mit Jürgen Oelkers ein Thema angeführt, dass sich in der Brandenburger Liste dreimal findet – Gesundheit und Prävention:

> „Der Beruf als Lehrer und Lehrerin ist anstrengend, kostet Kraft und muss auch vom Umgang mit Risiken her verstanden werden. ‚Ausgebranntsein‘ ist nicht nur eine Metapher, sondern oft das Ende einer längeren Entwicklung, die zu spät erkannt wurde. Daher gehört Prävention zum Lehrberuf und ist die Bewahrung der Gesundheit eine Entwicklungsaufgabe. Viele Lehrpersonen erleben eine Berufswirk-

> lichkeit, die keine Entlastung kennt, weil man eben mit der ganzen Persönlichkeit involviert ist und die Arbeitszeit selbst gestaltet werden kann. Das Neinsagen fällt oft schwer, und Entlastungsstrategien müssen im Berufsalltag gelernt werden. Auch Zeitmanagement ist eine vorrangige Lernaufgabe“ (Oelkers 2015: 16).

9.5.3 Problemlagen

Die Länder betonen, dass im Sinne der Schulentwicklungaufgabe schulinterne Fortbildungsformate stärker in den Fokus rücken sollen. Ziel sei die Herausbildung und Stärkung von Kompetenzen der Lehrerkollegien hin zu professionellen Lerngemeinschaften. Dem steht entgegen, dass die Anzahl und der zeitliche Umfang von schulinternen Fortbildungen in den Ländern kaum geregelt sind.

Aufgrund der Adressaten, also aller Lehrkräfte einer Schule, sind schulinterne Fortbildungen eher nicht dafür geeignet, Fach- oder fachdidaktische Inhalte einzelner Unterrichtsfächer zu thematisieren. Nur in dem Fall, dass die Schule so groß ist, über genügend Fachlehrer_innen derselben Fächer zu verfügen, kann eine thematische schulinterne Fortbildung im Sinne einer Fachgruppe erfolgen.

Von Bedeutung ist die schulinterne Lehrerfortbildung insbesondere hinsichtlich der Schulentwicklung und der inneren Schulreform. Diese Querschnittsthemen decken die gesamte Breite der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung ab. Damit sind die potenziellen Themen sehr breit gestreut. Die Themenfindung ist eine dauernde Herausforderung. Eine Spannung besteht hierbei zwischen aktuellen bildungspolitischen Themen und davon ggf. abweichenden Bedarfen der Lehrerkollegien.

Sind die Themen bestimmt, steht die Frage nach den dafür zu gewinnenden Trainer_innen. Die Einschätzung ihrer jeweiligen Qualifizierung ist insofern problematisch, da Letztere nicht systematisch geprüft wird, sich zwar in einigen Ländern über Akkreditierungen geregelt findet, diese wiederum aber nur zum Teil auf inhaltliche statt allein formale Mindeststandards abstellen.[39]

39 s. u. 10.2 Akkreditierungen und Zertifizierungen

9.6 Der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB)

Im Unterschied zu den beiden anderen Phasen gibt es für die dritte Phase der Lehrerbildung eine bereits seit Jahrzehnten aktive Struktur, in der sich große Teile der beteiligten Akteure qua Individualmitgliedschaft zusammengeschlossen haben: den gemeinnützigen „Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung“ (DVLfB), oben schon gelegentlich zitiert. Der DVLfB arbeitet seit 1979 zur Förderung der Zusammenarbeit in den Bereichen der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie in der Schulentwicklung. Seine Aktivitäten sind breit gefächert: Der DVLfB

- stellt seinen Mitgliedern mehrmals jährlich aktuelle Informationen über einen elektronischen Newsletter zur Verfügung,
- unterhält mit dem „forum Lehrerfortbildung. Die Zeitschrift für Innovationen in der Lehrerfortbildung“ ein eigenes Publikationsorgan (vgl. z. B. Grimm/Schoof-Wetzing 2012; 2015),[40]
- führt in Kooperation mit Landesinstituten, Bildungs- und Forschungseinrichtungen, Universitäten und Ministerien regelmäßig Fachtagungen und Veranstaltungen durch (z. B. „Was wirklich wirkt!? – Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung“, 2014 in Rehburg-Loccum) und
- hat in den vergangenen Jahren wiederholt Position zur Weiterentwicklung der Fortbildung von Lehrer_innen verabschiedet (z. B. „Professionelle Lehrerfortbildung heute“, 12.6.2014)[41].

Innerhalb des DVLfB sind Arbeitsgruppen zu solchen Themen wie Beratungsqualifizierung, interkulturelle Bildung und Erziehung sowie Berufseingangsphase tätig. Aktuell beschäftigt sich der DVLfB wesentlich mit Fragen der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Lehrerfortbildung. 2015 wurde mit Förderung der Robert-Bosch-Stiftung ein mehrjähriges Projekt zu dieser Thematik gestartet. Es umfasst

- eine Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildung in Deutschland,
- die Entwicklung eines Musterorientierungsrahmens für Qualitätsstandards in der Fortbildung auf Basis eines Musterqualitätshandbuchs (MQH) und

40 Download-Möglichkeit für ausgewählte Aufsätze hier: http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/3-forum-lehrerfortbildung-ausgewaehlte-aufsaetze

41 http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/cat_view/2-vereinsdokumente (19.1.2017)

- den Aufbau eines Informationssystems für Lehrerfortbildung in der Form eines Wikis.[42]

Die 2001 begonnene Entwicklung des MQH stellt einen fortlaufenden Prozess dar. Konzipiert ist es als Navigationshilfe, die es den Einrichtungen der Lehrerfortbildung unabhängig von Trägerschaft und Rechtsform ermöglichen soll, ein eigenes Qualitätshandbuch zu entwickeln und ein Qualitätsmanagementsystem zu etablieren. Ziel und Zweck ist es, „eine überregionale Qualitätsdiskussion in Gang zu setzen mit dem Anspruch, höchste Qualität der Fortbildungsarbeit in allen Bereichen sicherzustellen – als Garant gegenüber den Auftraggebern und Kunden und letztlich zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus will das MQH dazu beitragen, die Arbeit der Einrichtungen und des Personals der Lehrerfortbildung zu erleichtern."[43]

Für die entwickelten Standards, Kriterien und Indikatoren wird eine Differenzierung zwischen Organisationsentwicklung und Leitung der Fortbildung einerseits sowie Planung, Durchführung, Organisation und Auswertung der Arbeit in der Fortbildung andererseits vorgenommen. Insgesamt wurden bisher 119 Kriterien und 306 Indikatoren entwickelt. Im Hinblick auf Organisationsentwicklung und Leitung der Fortbildung finden folgende Themen Berücksichtigung:

- Leitbild
- Führungsverhalten
- Positionierung der Institution
- Entwicklung
- Qualitätsmanagement

Für die Arbeit in der Fortbildung wird folgende thematische Strukturierung nach Sektoren und Bereichen vorgeschlagen:

- Planung: Analyse, Entwicklung, Ressourcen
- Organisation: Kommunikation, Verwaltung
- Durchführung: didaktische Prinzipien, didaktische Instrumentarien, Transfer
- Auswertung: Evaluation, Systemrückkopplung (DVLfB 2016)

Derzeit noch im Aufbau ist die Kategorie QM-Instrumente.[44]

42 http://www.dvlfb-wiki.de/index.php/Startseite (19.1.2017)

43 http://www.dvlfb-wiki.de/index.php/Musterqualit%C3%A4tshandbuch_Stand_Februar_2016 (19.1.2017)

44 http://www.dvlfb-wiki.de/index.php?title=Kategorie:QM-Instrumente&action=edit&redlink=1 (19.1.2017)

Grundsätzlich, so der DVLfB, „sollte es bei der Qualitätsklärung im Hinblick auf Wirksamkeit und Nachhaltigkeit nicht nur um die Mikro-Ebene einzelner Fortbildungsveranstaltungen gehen, sondern weiter gehend um die Qualität von Konzepten und Modellen, von Personal- und Leitungsprofessionalität, von Fortbildungseinrichtungen und -systemen – vergleichbar den Länderreferenzrahmen zur Schulqualität, die auf die Frage nach der Gesamtqualität der jeweils einzelnen Schulen gerichtet sind.“[45]

45 http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/component/content/article/30-home/59-projekt-musterreferenzrahmen-qualitaetsstandards (15.1.2017)

10. Bewertungsinstrumente

In der dritten Phase der Lehrerbildung sind Evaluationen, Akkreditierungen und Zertifizierungen anzutreffen. Im Unterschied zur ersten Phase gilt dies hier zum einen nicht flächendeckend; zum anderen sind die Regelungen in den Ländern vergleichsweise differenziert.

10.1 Evaluationen

Sowohl interne als auch externe Evaluationen kommen in der dritten Phase als Qualitätssicherungsinstrumente vor.

10.1.1 Interne Evaluation

Als häufigste Variante interner Evaluationen findet sich die Evaluation einzelner Fortbildungsveranstaltungen. Dabei werden in unterschiedlicher Ausdifferenzierung Fragen zu den folgenden Schwerpunkten gestellt:[1]

- persönliche Bedeutung für den Beruf
- Kompetenzeinschätzung der Dozentin/des Dozenten
- Theorie-Praxis-Verzahnung respektive Anwendbarkeit in der Schule
- Wissenszuwachs
- Erfüllen von Erwartungen an die Veranstaltung
- Seminarorganisation
- Arbeitsklima im Seminar

In Bayern z. B. ist geregelt, dass alle fortbildungsbeteiligten Einrichtungen verpflichtet sind, ihre Angebote zu evaluieren (BSMBK 2002). Bei sämtlichen staatlichen Angeboten der Lehrerfortbildungen – dies sind zentrale, regionale und lokale sowie schulinterne Fortbildungen – besteht die Pflicht, einen Evaluationsbogen von den Teilnehmern ausfüllen zu lassen.[2] In der brandenburgischen Verwaltungsvorschrift über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft ist festgeschrieben, dass die

1 Vgl. exemplarisch https://lehrerfortbildung-bw.de/qm/fb_planung/5_mat/11_eva/1_fb/; http://www.regierung.niederbayern.bayern.de/media/aufgabenbereiche/4/bs/eval.pdf; https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/ibw/EvaluNa/Nachbefragung.pdf (27.12.2016).

2 Mdl. Mittlg. Referat IV 9 Grundsatzfragen, Kultusministerium Bayern, 11.1.2017.

Lehrerbildungsinstitute verpflichtet sind, ihre Veranstaltungen zu evaluieren (Brandenburg 2015).

Im hessischen Lehrerbildungsgesetz wird vermerkt, dass die „staatlichen Trägereinrichtungen der Lehrerbildung", also auch Lehrerfortbildungsinstitute, zur internen Evaluation ihrer Angebote verpflichtet seien: Sie haben demnach „die Aufgabe, Qualität und Erfolg ihrer Arbeit regelmäßig zu ermitteln und zu bewerten". Dabei sind die der Evaluierung „zugrunde gelegten Qualitätsstandards und die Grundzüge des Bewertungsverfahrens … mit dem Kultusministerium zu vereinbaren" (§ 5 Abs. 1 HLbG vom 28.9.2011). Nahezu wortgleich formuliert das Thüringer Lehrerbildungsgesetz das interne Evaluationserfordernis (§ 6 Abs. 1) und ergänzt dies in einer Verordnung über die Aufgaben und Organisation des Landesinstituts:

> „(1) Das Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien hat seine Arbeit systematisch auszuwerten. Die Auswertung und die Evaluationsergebnisse dienen der inhaltlichen und organisatorischen Weiterentwicklung des Instituts.
> (2) Das Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien berichtet dem Ministerium über die Wirksamkeit seiner Arbeit."[3]

Das Stichwort „Wirksamkeit" – generell ein zentrales Anliegen im Evaluationsgeschehen – begegnet dabei immer wieder. An interne Evaluationen richtet sich die Erwartung, etwas über die Gründe der Fortbildungswirkungen erfahren zu können (während externe Evaluationen von Veranstaltungsprogrammen über die Wirkungen selbst, die aus den Fortbildungsmaßnahmen resultieren, informieren sollen).

Die unmittelbaren Reaktionen und Einschätzungen fortbildungsteilnehmender Lehrkräfte können Hinweise auf Erfolgsbedingungen der Lehrerfortbildung liefern. Die Literatur dazu zeige, dass dann eine hohe Akzeptanz bei Lehrkräften bestehe, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- „close to the job", d. h. auf den konkreten Schulunterricht bezogen,
- Partizipations- und Feedbackmöglichkeiten,
- kompetente Referent_innen,
- das Erleben von Autonomie (Lipowsky 2010: 52).

3 § 5 Thüringer Verordnung über die Aufgaben und Organisation des Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien vom 2. November 2011

Gleichwohl ließen sich keine eindeutigen Belege dafür finden, dass von einer positiven Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen durch die Teilnehmenden auf Veränderungen im Lehrerwissen oder positive Beeinflussung des Schulerfolgs geschlossen werden könne. Voreilig allerdings erscheine es, die Akzeptanz und Zufriedenheit als vernachlässigbare Evaluationsdimensionen für Lehrerfortbildungen anzusehen: „Zum einen kann angenommen werden, dass ein Minimum an Akzeptanz eine notwendige, wenngleich eben keine hinreichende Voraussetzung für einen erfolgreichen Lern- und Transferprozess darstellt. Insofern wären lineare Zusammenhänge ohnehin nicht zu erwarten. Zweitens dürfte sich die Akzeptanz einer Fortbildung eher indirekt – über das Engagement und die Intensität der Nutzung der Fortbildungsangebote durch die Lehrer/innen – auf den Lern- und Transferprozess auswirken“ (ebd.: 53 f.).

10.1.2 Externe Evaluation

Externe Evaluationen von Fortbildungsprogrammen sollen über deren Wirkungen – ggf. auch die Wirkungsneutralität – von Fortbildungsmaßnahmen informieren. Häufig werden aber auch institutionelle Evaluationen durchgeführt (s. o.), welche die Strukturen und die Organisation von Prozessen daraufhin prüfen, ob und inwiefern ihnen eine hohe Wirkungswahrscheinlichkeit attestiert werden kann.

Soweit konkrete Fortbildungsprogramme Gegenstand von Evaluationen sind, lassen sich vier Ebenen nennen, auf denen deren Wirkungen betrachtet werden können (Lipowsky 2010: 52–60):

- *Die unmittelbaren Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte:* Diese sind nicht Gegenstand externer, sondern interner Evaluation (dazu s. o.). Sie werden über Veranstaltungseinschätzungen ermittelt.
- *Erweiterung der Lehrerkognition:* Das betrifft Überzeugungen, fachliches, fachdidaktisches oder pädagogisch-psychologisch-diagnostisches Wissen. Ob man von Zuwachs an Lehrerwissen und Veränderung von Lehrerüberzeugungen auf verändertes Lehrerhandeln im Unterricht schließen kann, ist ungewiss. Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte erst dann ihre Einstellungen ändern, wenn sie merken, dass ihr unterrichtliches Handeln Wirkungen zeigt. Studien weisen aber darauf hin, dass sich Fortbildungen zur Lehrerkognition auf Steigerungen des Schülererfolgs auswirken, dies vor allem im Fach Mathematik.
- *Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln:* Hier ist die Messung schwierig. Oft wird durch Veränderungen auf Schülerebene auf Wirkungen

geschlossen. Die Meinungen zu der Frage, ob man erwünschtes Verhalten von Lehrkräften durch Anleitungen und Skripts trainieren sollte, gehen auseinander.

- *Veränderungen aufseiten der Schüler_innen:* Das kann z. B. höherer Lernerfolg, gesteigerte Motivation oder verbessertes Lernverhalten sein. Es gibt Studien, welche die Effektivität von Fortbildungen auf fachliche Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften zeigen.

Auf dieser Basis gelangt Lipowsky zu der Einschätzung, dass für die Entwicklung von Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen Variablenbündel eine entscheidende Rolle spielen: individuelle Determinanten, kontextuelle Bedingungen sowie strukturelle und didaktische Merkmale der Fortbildungen und deren Interaktionen. „Diese Variablenbündel beeinflussen die Art und Weise, wie Lehrpersonen die Lernangebote wahrnehmen, nutzen und verarbeiten, was sie von den Fortbildungen ‚mitnehmen', wie gut und intensiv sie die Anregungen in ihrem Unterrichtsalltag umsetzen und wie stark sie selbst und ihre Schüler/innen davon profitieren" (ebd.: 62).

Lipowsky überführt dies in ein Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In dessen Zentrum steht das Angebot an Lerngelegenheiten innerhalb einer Fortbildung. Diese könnten von teilnehmenden Lehrer_innen – auch in Abhängigkeit von ihren kognitiven, motivationalen, volitionalen und persönlichkeitsbezogenen Voraussetzungen – unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden. Fokussiere man auf die Angebotsseite, also auf die Fortbildungsangebote, so ließen sich strukturelle und inhaltlich-didaktische Merkmale unterscheiden:

- *Strukturelle Merkmale:* z. B. die vorgesehene Zeit für die Fortbildung, damit verbunden deren Organisationsform (Einzelveranstaltungen vs. kontinuierliche Veranstaltungen über einen längeren Zeitraum); Einbindung von externen Expert_innen und Moderator_innen. „Wirksame Fortbildungen sind in der Regel zeitintensiv, erstrecken sich über einen längeren Zeitraum und beziehen externe Expertise mit ein."
- *Didaktische und inhaltliche Merkmale:* eher enger fachdidaktischer Fokus, „der das Lernen und die Lernprozesse der Schüler/innen, ihre fachbezogenen Konzepte, Vorstellungen, Denkweisen und auch Misskonzepte in den Vordergrund rückt und hierdurch das fachdidaktische und diagnostische Wissen der Lehrpersonen vertieft". Fortbildungen seien offenbar insbesondere dann veränderungswirksam, wenn es zu Dissonanzen zwischen

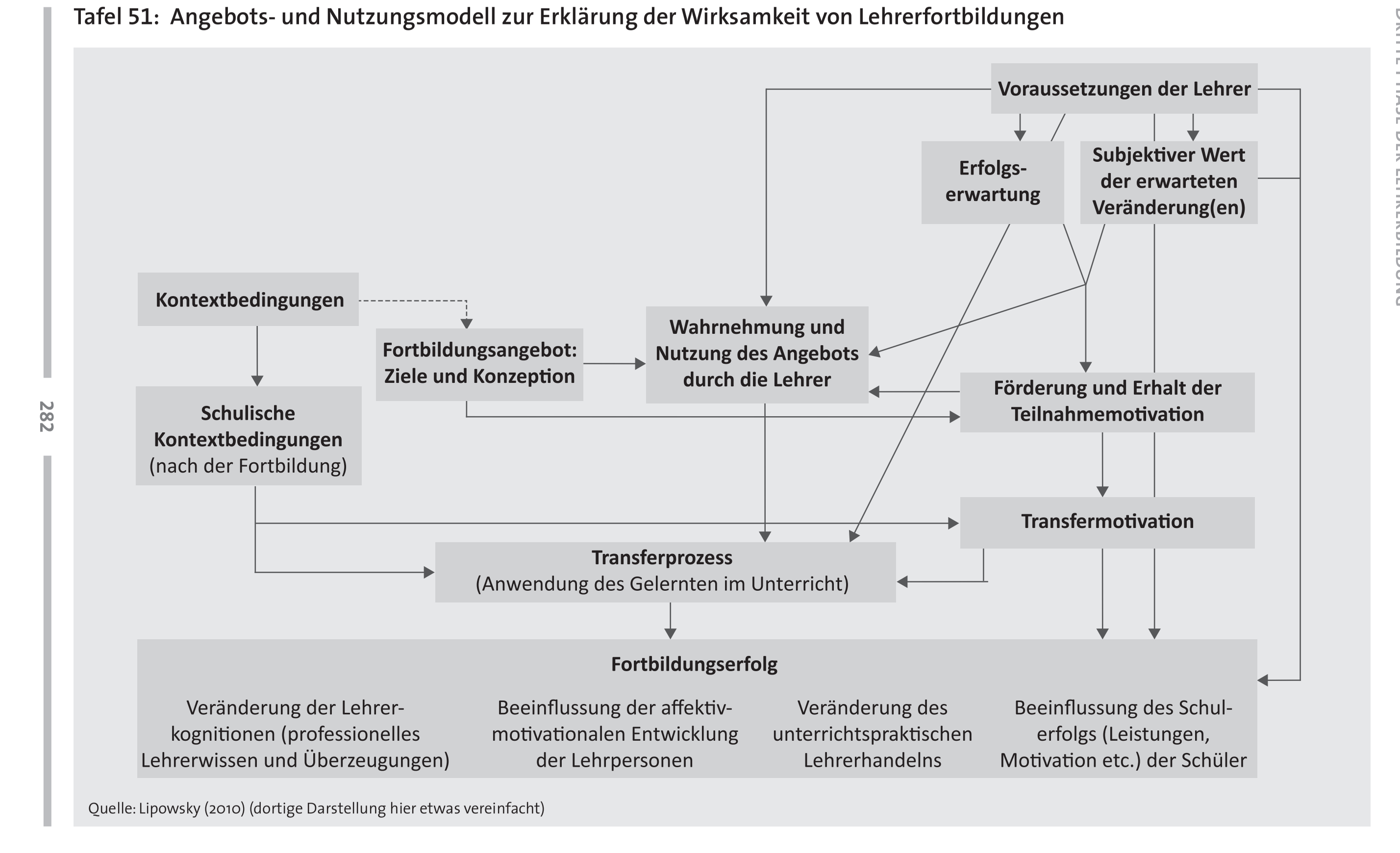
den eigenen Erwartungen und Überzeugungen auf der einen Seite und der eigenen unterrichtlichen Praxis bzw. deren Wirkungen auf die Schüler_innen auf der anderen Seite komme. Erfolgreiche Fortbildungen knüpften an die Kognitionen und Konzepte der Lehrpersonen an und versuchten, diese weiterzuentwickeln.

Neben den Merkmalen der Fortbildung wird angenommen, dass die individuellen Voraussetzungen aufseiten der Lehrpersonen eine wichtige Erklärungskraft haben. Es könne angenommen werden, dass insbesondere motivationale, persönlichkeitsbezogene und kognitive Voraussetzungen die Wahrnehmung und engagierte Nutzung von Fortbildungsangeboten bestimmen und darüber zur Wirksamkeit der Fortbildung beitragen. Eine höhere Motivation dürfte auch zu einer engagierten Nutzung der Fortbildungsangebote beitragen. Umgekehrt deute sich aber auch an, dass Merkmale der Fortbildungen – etwa die Möglichkeit zur Partizipation und die wahrgenommene Relevanz der Veranstaltung – auf die Trainings- und Transfermotivation zurückwirken.

Die Transfermotivation – also die Bereitschaft, das Gelernte in der alltäglichen Praxis anzuwenden – scheine zum einen von den tatsächlichen Anwendungsgelegenheiten, zum anderen vom Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und von der Unterstützung durch Vorgesetzte abhängig zu sein. Eher selten werde darüber nachgedacht, wie extern stattfindende Fortbildungsaktivitäten einzelner Lehrer_innen oder Lehrerteams sinnvoll in schulische Prozesse eingebunden und von der Schulleitung wirkungsvoll unterstützt werden können (ebd.: 65) (Tafel 51).

Regelungen, dass neben Veranstaltungsevaluationen auch die externe Evaluation der Lehrerfortbildungen und/oder der Landesinstitute verpflichtend ist, finden sich vereinzelt in Landesgesetzen. Zum Teil ist dies auch Gegenstand von Zielvereinbarungen zwischen dem jeweiligen Kultusministerium und Landesinstitut. Laut hessischem Lehrerbildungsgesetz veranlasst das Kultusministerium – neben den oben erwähnten verpflichtenden internen Evaluationen – externe Evaluierungen. Zudem sind die Angebote durch das Hessische Lehrerbildungsgesetz zur Akkreditierung verpflichtet. Nahezu wortgleich formuliert das Thüringer Lehrerbildungsgesetz zu ggf. stattfindenden externen Evaluationen (§ 6 Abs. 1).

Tafel 51: Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen



Quelle: Lipowsky (2010) (dortige Darstellung hier etwas vereinfacht)

Doch sind auch für weitere Länder externe Evaluationen bekannt, die Einrichtungen, Maßnahmen oder Prozesse der dritten Lehrerbildungsphase betreffen. Unabhängig von der gesetzlichen Regelung eines Evaluationserfordernisses gibt es jedenfalls eine ganze Reihe von Evaluationsaktivitäten:

- Im Auftrag des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat das Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der PH Zentralschweiz 2005–2010 die Qualifizierungsinitiative zur Gewinnung und Begleitung von Führungskräften in öffentlichen Schulen wissenschaftlich begleitet und evaluiert.[4]
- 2010 hatte das Kultusministerium Sachsen-Anhalt ebenfalls das IBB mit einer externen Evaluation des Fort- und Weiterbildungsangebots des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulqualität beauftragt. Daraus ergaben sich unter anderem Leitlinien für Fortbildungsveranstaltungen.[5]
- In Baden-Württemberg führte die Pädagogische Hochschule Freiburg im Auftrag des Kultusministeriums eine landesweite Evaluation von Institutionen, die amtliche Lehrkräftefortbildungen anbieten, durch. Im Mittelpunkt standen Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Lehrerfortbildung.[6]
- 2014 wurde die Wirtschaftsführung des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) vom Landesrechnungshof evaluiert. Zudem hat das IQSH 2016 mit Erfolg eine Zertifizierung durch die „Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung mbH“ (CERTQUA) durchlaufen. Im Mittelpunkt des Zertifizierungsaudits stand das Qualitätsmanagementsystem, das folgende vier Ebenen umfasst: Arbeitsplanung, Controlling/Jahresbericht, Evaluation und interne Qualifizierung. Dokumentiert ist es in einem QM-Handbuch. Während des Audits wurden die Management-, Dienstleistungs-, Unterstützungs-, Verbesserungs- und QM-Prozesse jeweils gesondert analysiert. Wirksamkeit, Nachhaltigkeit und Akzeptanz des QM-Systems wurden mittels Interviews (mit Führungs- und Verwaltungskräften sowie Studienleitungen, Gleichstellungsbeauftragten und Personalräten) überprüft. Im Auditbericht wird dem IQSH bestätigt, dass sich die formulierte Qualitätspolitik nachvoll-

4 http://bildungsmanagement.net/Th%C3%BCringen.htm (8.11.2016); zum Konzept: TMBWK TH (2010); Projektaktivitätendokumentation (ohne inhaltliche Ergebnisse, da der gesonderte Abschlussbericht vereinbarungsgemäß intern blieb): IBB (o.J.)

5 http://www.bildungsmanagement.net/html/projekte/wbb/wbk20_wirksamkeit_von_fort_und_weiterbildung_sachsen.html (8.11.2016)

6 https://www.ph-freiburg.de/berufs-und-wirtschaftspaedagogik/projekt-evaluna-lfbw/erste-ergebnisse-der-laengsschnittstudie.html (8.11.2016)

Tafel 52: IBB-Evaluation der Lehrerfort- und -weiterbildung in Sachsen-Anhalt: Ausgewählte Ergebnisse

Organisation und Qualität der Lehrerfort- und -weiterbildung in Sachsen-Anhalt

Ziele

Die zentralen Ziele der Expertise sind:

1. Bestandsaufnahme zur Organisation und Qualität der Lehrerfort- und -weiterbildung (qualitätssichernder Zugang),
2. Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Systems (qualitätsentwickelnder Zugang) sowie die Untersuchung der Organisation und Steuerung, Qualität, Wirksamsamkeit und Nachhaltigkeit aus der Perspektive relevanter Akteure.

Hintergrund

Das staatliche System der Lehrerfortbildung umfasst vier Ebenen und bezieht als Multiplikatorensystem verschiedene Akteure in die Organisation und Durchführung ein. Auf der untersten Ebene werden die Multiplikatoren qualifiziert, die auf der zweiten Ebene die Lehrkräfte fortbilden. Schulinterne Fortbildung findet auf der dritten Ebene statt, der kollegiale Austausch bildet Ebene 4. Abbildung 1 verdeutlicht, dass derzeit eine starke „Top-down"-Steuerung betrieben wird; Feedbackmechanismen, welche den „Bottom-up"-Ansatz unterstützen, fehlen.

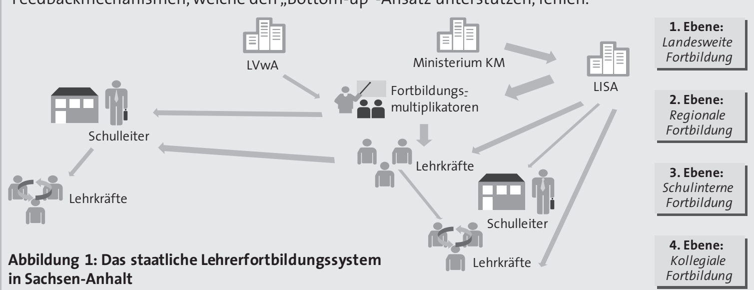


Abbildung 1: Das staatliche Lehrerfortbildungssystem in Sachsen-Anhalt

Methodik/Vorgehen

1. Bestandsaufnahme

Qualitative Phase:

Dokumentenanalyse: Es wurden zentrale Dokumente zur Bestandsaufnahme und Entwicklung des Leitfadens für die Interviewgespräche untersucht.
Interviewphase: Mithilfe von über 20 Interviews wurden Einschätzungen zu den Themen Steuerung, Organisation und Zusammenarbeit zwischen den Akteuren abgefragt.

Quantitative Phase:

Teilnehmer-Informations-System (TIS): Datenauswertung zu Veranstaltungen der letzten fünf Jahre
Veranstaltungsevaluation (VE): Befragung zu konkreten Veranstaltungen in definiertem Zeitraum
Gesamtbefragung (GB): Befragung aller Lehrkräfte bzgl. allgemeiner Einschätzungen zur Fortbildung in den letzten zwei Jahren
Mitarbeitendenbefragung im LISA: Befragung der LISA-Mitarbeiter zur Organisation von Fortbildung

2. Empfehlungen

Neben wissenschaftsbasierten Leitideen und zentralen Empfehlungen aufgrund der aktuellen internationalen Forschungslage wurden konkrete Empfehlungen anhand der Ergebnisanalyse entwickelt in Zusammenarbeit mit einer Expertengruppe, die aus Vertretern des ministeriellen Fachreferats, des LISA, der Multiplikatoren sowie Schulleitungen und Lehrkräften bestand.

Veranstaltungsevaluation: Ein exemplarisches Beispiel

Die allgemeine Einschätzung der Veranstaltungen direkt im Anschluss an die Maßnahme ergibt ein durchweg positives Bild. Interessant ist aber, dass einige Teilnehmende, die die Veranstaltung positiv einschätzen, diese trotzdem nicht weiterempfehlen würden. Auch das Verhältnis von Aufwand und Nutzen scheint trotz der recht hohen Zufriedenheit für einige Teilnehmende nicht immer ausgewogen.

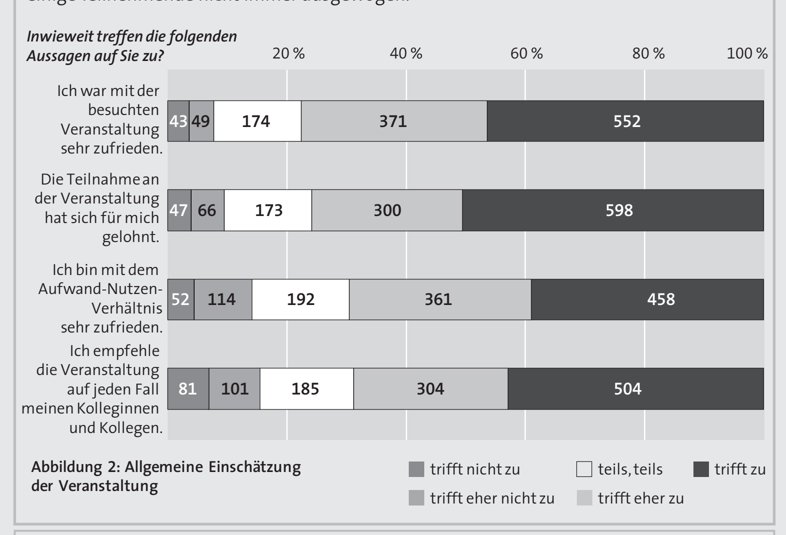


Abbildung 2: Allgemeine Einschätzung der Veranstaltung

Gesamtbefragung: Ein exemplarisches Beispiel

Es zeigt sich eine Präferenz für Multiplikatoren, ihnen wird vermutlich eine besondere Schulnähe zugetraut. „Universitätslehrer" liegen auf Platz 2 mit über der Hälfte an positiver Zustimmung. Platz 3 teilen sich die Referenten aus der Wirtschaft und aus LISA.

Die Befragten wünschen sich das LISA als Organisator, aber die Veranstaltungen sollen regional durch Multiplikatoren durchgeführt werden.

Mitarbeitendenbefragung am LISA: Exemplarische Auszüge aus den offenen Angaben

Planung & Organisation: „Das Ministerium und das LISA müssen mit(!!)einander arbeiten!"

Formate & Inhalte: „Als Maxime sollte ‚Klasse' statt ‚Masse' avisiert werden."

Personalpolitik: „Die Stärken der einzelnen Mitarbeiter sollten gezielt genutzt, gebündelt und zur Grundlage effektiverer Arbeit des gesamten Instituts gemacht werden."

Bürokratie & Verwaltung: „Ich wünsche mir, dass das Institut wieder vom Kopf auf die Füße gestellt wird, d.h., Inhalte und Qualität das Geschehen und die Abläufe diktieren und nicht die Verwaltung alles dominiert."

Austausch & Kommunikation: „Gegenseitige Blockaden (zwischen Fachbereichen, Institutionen) aufgrund persönlicher Befindlichkeiten müssten aufhören."

Eigenverantwortung: „Mehr Flexibilität in der eigenverantwortlichen Gestaltung des Arbeitsbereiches, mehr Mut zur Innovation."

Quelle: www.bildungsmanagement.net/html/projekte/pdf/WLFW-II-ST-Poster-11-09-02b-end.pdf (11.2.2017); Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Stephan Gerhard Huber

ziehbar am Organisationszweck orientiere und das QM-System zur Kundenorientierung bei der Erbringung differenzierter Dienstleistungen beitrage (CERTQUA 2016: 7).

- Das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL) wurde 2013 durch das Zentrum für Bildungs- und Hochschulforschung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und die Universität Duisburg-Essen evaluiert. Die Projektlaufzeit der Evaluation war auf die Jahre 2013–2015 ausgelegt. Schwerpunkte der Untersuchung waren folgende Fragestellungen: Sind die Fusionsprozesse der zuvor drei Institute zu einem Landesinstitut erfolgreich verlaufen? Ist das PL-Angebot am bildungspolitischen Bedarf und an dem Bedarf der Schulen orientiert und regional gut verfügbar? Wie verlaufen Abstimmungsprozesse und Kooperationen sowohl innerhalb des PL als auch zwischen PL und Schulen und zwischen Ministerium, Schulaufsicht, AQS und PL? Gelingt der Transfer von Fort- und Weiterbildung und Beratung in die Schulpraxis? Können Wirkungen von Fortbildungen nachhaltig gesichert werden? (vgl. Pädagogisches Landesinstitut 2016: 5; Ergebnisse der externen Evaluation des Pädagogischen Landesinstituts o. J.).

In der Regel sind die Berichte zu diesen Evaluationen vereinbarungsgemäß für den internen Gebrauch und werden daher dauerhaft nicht öffentlich gemacht. Dies folgt der Annahme, dass eine solche Verabredung den Evaluationsvorgang stark entlastet, und begründet die Erwartung, dass dann die Offenheit aller Beteiligten größer ist. Illustrativ kann hier aber ein Poster wiedergegeben werden, auf dem das IBB der PH Zug zentrale Ergebnisse seiner Evaluation des sachsen-anhaltischen Landesinstituts dargestellt hat (Tafel 52).

Es gibt allerdings auch Indizien, dass Evaluationen oder Begleitforschungen nicht regelhaft durchgeführt werden. So erbrachte etwa eine Analyse von Lehrerfortbildungen zu Inklusionsthemen, dass sich bundesweit nur sehr wenige Hinweise auf Evaluationen der Angebote finden ließen. Lediglich in absoluten Ausnahmefällen hätten Formen wissenschaftlicher Begleitung identifiziert werden können: „Dieser Befund ist vor dem Hintergrund der großen Lücke, die im Bereich der Inklusionsforschung zu verzeichnen ist, kritisch zu bewerten“ (Amrhein/Badstieber o. J. [2014]: 15).

10.2 Akkreditierungen und Zertifizierungen

In drei von zehn existierenden Lehrerbildungsgesetzen ist eine Akkreditierung der Fortbildungsträger vorgeschrieben – in Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen (und in einigen anderen Ländern ist sie auf dem Verordnungswege geregelt). So heißt es im Hessischen Lehrkräftebildungsgesetz diesbezüglich:

> „(1) Alle Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote zum Erhalt und zur Erweiterung der berufsbezogenen Qualifikation und zur Vorbereitung auf neue oder erweiterte Aufgaben nach § 63 bedürfen der Akkreditierung, durch die die Eignung der jeweiligen Fortbildung oder Maßnahme nachgewiesen wird. Für nicht in § 4 genannte Trägereinrichtungen[7] von Fortbildungen und Personalentwicklungsmaßnahmen ist darüber hinaus im Verfahren der Akkreditierung deren Eignung als Veranstalter von Fortbildungen und Personalentwicklungsmaßnahmen für Lehrkräfte nachzuweisen. (2) Zuständig für die Akkreditierung ist die Ausbildungsbehörde“ (§ 64 HLbG).

Der angesprochene Eignungsnachweis werde erbracht, indem „insbesondere die folgenden Anforderungen an Fortbildungsangebote erfüllt werden, die auf den Standards anerkannter Qualitätsmanagementsysteme für die Fort- und Weiterbildung beruhen“:

- Vereinbarkeit der Angebote mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag des Hessischen Schulgesetzes,
- Ausrichtung an den im Hessischen Lehrerbildungsgesetz genannten Aufgaben der Fortbildung und Personalentwicklung,
- Angaben zu den Inhalten, zur didaktischen und methodischen Gestaltung sowie zu den zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- die Benennung der Adressaten (Fächer/Berufsfelder, Schulformen und Zielgruppen),
- die Zusage zu einer Rückmeldung der Teilnehmerzahlen sowie zu einer Dokumentation und Evaluation der Fortbildung.[8]

7 In § 4 werden genannt: öffentliche Hochschulen, Studienseminare, Amt für Lehrerbildung, Staatliche Schulämter, Schulen, Kirchen (Fortbildung der Lehrkräfte für den Religionsunterricht), Kultusministerium.

8 https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=77dc4c8f58610560314427b7cb9e70e3 (11.2.2017)

Das 2005 in Hessen eingeführte Verfahren der Akkreditierung steht sowohl den staatlichen als auch den nicht staatlichen Trägern von Fortbildungen offen. Allerdings sind die Anbieter aus den staatlichen,[9] kirchlichen und universitären Einrichtungen bereits per Gesetz akkreditiert. Firmen und Organisationen oder auch Personen hingegen müssen sich als Anbieter von Fortbildungen von der Hessischen Lehrkräfteakademie akkreditieren lassen.[10]

Hessen weckt in unserem Kontext auch insofern Interesse, als dort von 2005 bis 2009 ein systematisches Monitoring der Lehrerfortbildungslandschaft stattgefunden hat. Durchgeführt vom Institut für Qualitätsentwicklung beim Hessischen Kultusministerium, entstanden daraus vier Berichte, die keine Jubelberichterstattung im Sinne der vorgesetzten Ministerialbehörde liefern.[11] So hieß es im zuletzt erschienenen Bericht von 2010:

> „Markante Ergebnisse im Vergleich zu den letzten Berichten sind:
> - Im Schuljahr 2008/09 war ein weiterer Rückgang der Teilnehmerzahlen um 2,3 % zu verzeichnen (Vorjahr –10 %).
> - Die Angebotszahlen sanken um weitere 5 % (Vorjahr –16 %).
> - Die durch hessische Lehrkräfte gezahlten Teilnahmegebühren sanken auf 2,88 Mio. Euro, also um 14 % im Vergleich zum Vorjahr. Damit entfallen im Durchschnitt 50 Euro Fortbildungskosten auf jede hessische Lehrkraft.
> - Wie schon im Vorjahr bildete sich jede hessische Lehrkraft durchschnittlich 3,8 Tage fort. Dies entspricht der Teilnahme an durchschnittlich drei Fortbildungsveranstaltungen.
> - Entgegen dem Trend der vergangenen Schuljahre, Fortbildungen außerhalb der Unterrichtszeit anzubieten, zeigte sich im Schuljahr 2008/09 ein geringfügiger Anstieg der Fortbildungsangebote innerhalb der Unterrichtszeit (+2,3 %).
> - Die Trägergruppe ‚Dienststellen aus dem Bereich des HKM‘[12] verzeichnete weiterhin die mit Abstand höchste Teilnehmerzahl (93.855 Lehrkräfte, entspricht 56,6 % aller sich fortbildenden Lehrkräfte)“ (Knichel/Holstein 2010: 1).

9 d. h. Dienststellen des Landes: Schulen, Studienseminare, Staatliche Schulämter, Amt für Lehrerbildung

10 https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=77dc4c8f58610560314427b7cb9e70e3 (11.2.2017)

11 Abrufbar unter https://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=f1e40906-8887-2141-f012-f312b417c0cf (11.2.2017)

12 HKM = Hessisches Kultusministerium

Diese Berichte sind aber auch deshalb aufschlussreich, weil sie Informationen liefern, die für andere Länder kaum verfügbar sind (wenn auch leider seit 2010 für Hessen nicht mehr). Damit sind die hessischen Monitoringberichte gleichsam eine Leuchtsonde in das Innere einer Blackbox. Was konkret zum Akkreditierungsgeschehen zu erfahren ist, haben wir auf Basis des jüngsten Berichts in Tafel 53 zusammengefasst.

In Nordrhein-Westfalen wird das Akkreditierungsverfahren – auch „vereinfachtes Zertifizierungsverfahren“ genannt[13] – wie folgt geschildert:

> „Alle Anbieter von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer können ihre Angebote, die den Richtlinien und Lehrplänen sowie aktuellen Gesetzen, Erlassen und Verordnungen des Landes NRW entsprechen, in der Suchmaschine präsentieren. Dazu sind folgende Schritte notwendig:
> - Füllen Sie zunächst das Registrierungsformular aus …
> - Nach der erfolgreichen Registrierung bekommen Sie eine E-Mail mit der Verpflichtungserklärung und weiteren Informationen zur Akkreditierung.
> - Füllen Sie die Verpflichtungserklärung aus und senden Sie diese … an die … angegebene Adresse ...
>
> Sobald die Verpflichtungserklärung bei uns eingegangen ist, erhalten Sie Ihre Zugangsdaten und können Ihre Fortbildungsangebote in der Lehrerfortbildungssuchmaschine einpflegen.“[14]

Es wird an den beiden Beispielen Hessen und NRW deutlich, dass die Akkreditierung der Lehrerfortbildungsangebote ein behördeninternes Verfahren ist, d. h. ohne die Einschaltung von externen Akkreditierungsagenturen durchgeführt wird. Es handelt sich also faktisch um ein ministerielles Genehmigungsverfahren, wie es bis zur Bologna-Reform auch für die universitären Studiengänge üblich war. Angesichts der Akkreditierungsprobleme im Hochschulbereich[15] liegt es nicht nahe, diesen Umstand zu problematisieren.

13 https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Fortbildung/ (9.8.2017)

14 http://www.suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/register/show (11.2.2017)

15 s. o. 4.2.1 Akkreditierung → Probleme und Kritik

Tafel 53: Akkreditierung der Lehrerfortbildung in Hessen

Daten zum Fortbildungsgeschehen

Die Größenordnungen des verhandelten Geschehens verdeutlichen folgende Daten für das Schuljahr 2008/2009:

- Akkreditiert waren **3.184 Anbieter,** von denen 1.920 mindestens eine Fortbildungsveranstaltung angeboten haben. Die Anbieter gehören einer von **fünf Gruppen** an: Dienststellen, Organisationen und Unternehmen, Einzelpersonen, Kirchen, Universitäten.
- In Hessen waren **17.922 akkreditierte Veranstaltungen** als Lehrerfortbildungen angeboten worden. Allerdings führen nicht alle akkreditierten Fortbildungsangebote tatsächlich zu Veranstaltungen. Ausfälle liegen meist an zu geringen Anmeldezahlen, aber mitunter auch am Ausfall der Referent_in. Zu **11.341** Veranstaltungen (63 % aller annoncierten Veranstaltungen) gibt es Rückmeldungen, dass diese **stattgefunden** haben. **3.082** Veranstaltungen (17 %) sind auf jeden Fall **ausgefallen.** Von **3.499** Veranstaltungen (20 %) ist das Stattfinden oder Nichtstattfinden **unbekannt.**
- Knapp 90 % aller *angebotenen* Fortbildungen stammten von den beiden größten **Anbietergruppen,** den „Dienststellen" und den „Organisationen und Unternehmen". Nahezu die Hälfte (49 %) aller *realisierten* Fortbildungen wurden von den „Dienststellen" durchgeführt; die „Organisationen und Unternehmen" kamen auf einen Anteil von 39 %. Auf die drei anderen Gruppen entfielen 12 % aller Angebote und aller durchgeführten Veranstaltungen sowie 9 % aller Teilnehmenden.
- Die **Teilnehmerzahl** pro Veranstaltung betrug 16,8 bei den „Dienststellen" und 12,9 bei den „Organisationen und Unternehmen". Die **Länge der Angebote** unterschied sich. Die der „Dienststellen" waren mit 1,1 Tagen relativ kurz, diejenigen der „Einzelpersonen" mit 2,0 Tagen überdurchschnittlich lang.

Akkreditierungsverfahren

Es wird wesentlich auf die Kooperationsbereitschaft der Fortbildungsanbieter und die Korrektheit der von diesen gelieferten Angaben gesetzt: „Auf der Basis ihrer Angaben werden sie selbst wie auch ihre Angebote akkreditiert. Eine Überprüfung dieser Angaben vor Ort ist laut Verordnung zwar möglich, sie ist aber keine Regelmaßnahme." Stattdessen werde in erster Linie auf Vertrauen gesetzt: zum einen darauf, dass Anbieter nicht willentlich falsche Aussagen zu ihren Qualifikationen und ihrem Angebot machen; zum anderen darauf, dass die hessischen Lehrkräfte der Akkreditierungsstelle eine Rückmeldung geben würden, falls ihre Erfahrungen nicht mit den Angaben der Anbieter übereinstimmen sollten.
Dieses Kalkül sei bis dato aufgegangen: „Die im Akkreditierungsverfahren gesicherten Grundstandards, insbesondere bezüglich der Qualifikation der Anbieter sowie der Didaktik, Methodik und Zielgruppen der Angebote, boten Lehrkräften [hier gemeint: Fortbildungsteilnehmer_innen] keinen nennenswerten Anlass zur Kritik."

Erfolgreiche Akkreditierungen

2008/09 hatte in Hessen die – nach drei Jahren nötige – Re-Akkreditierung der Fortbildungsanbieter der ersten Akkreditierungsrunde angestanden. Zugleich waren Neuanträge auf Akkreditierung möglich:

- „506 Anbietern [konnte] die Re-Akkreditierung bzw. 275 (Neu-)Anbietern die Akkreditierung erteilt werden. In diesem Zeitraum haben aber auch 448 Anbieter ihre Akkreditierung auslaufen lassen. Dies sind in aller Regel Anbieter, die nur auf sehr wenig oder gar keine Resonanz bei Schulen und Lehrkräften stoßen konnten. Damit sind in der Summe erfreulicherweise mehr Anbieter und weniger ‚Karteileichen' zu konstatieren."

Abgelehnte Akkreditierungen

- „Abgelehnt wurden im Untersuchungszeitraum 658 Anträge auf Akkreditierung – eine Zahl, die auf das gesamte Antragsvolumen bezogen als nicht sehr hoch einzustufen ist. Begründet liegt dies darin, dass das Akkreditierungsverfahren mit der Intention durchgeführt wird, Angebote zu *ermöglichen* und *nicht* zu *verhindern*, und daher von einer intensiven und letztlich erfolgreichen Beratung der Anbieter begleitet wird.
- Die Ablehnungen bezogen sich in der Mehrzahl auf Angebote, nicht auf Träger. Von diesen Ablehnungen erfolgte mehr als die Hälfte aus formalen Gründen (verspätete Einreichung, Nichtreagieren auf Aussetzungsbescheide). Was als Fortbildung für Lehrkräfte inhaltlich gelten kann, ist in einer relativ offenen, einer Auslegung viel Spielraum lassenden Gesetzespassage gefasst. Auch deshalb wurden nur vergleichsweise wenige Anträge mit der Begründung abgelehnt, dass die inhaltlichen Schwerpunkte des Anbieters nicht in Überstimmung mit den geplanten Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte zu bringen waren."

Aussetzungen der Akkreditierung

„Wie das Re-Akkreditierungsverfahren zur Sicherung der Grundstandards und zur Aktualität des Katalogangebots beiträgt, verdeutlichen die folgenden Zahlen: Um die genannten 506 Anbieter reakkreditieren zu können, mussten 304 Anträge einmal, 104 zweimal und 12 dreimal zur Überarbeitung ‚ausgesetzt' werden. Die gewichtigsten Gründe für eine Aussetzung waren dabei:

- Die Angaben zur Qualifikation der Leitung und des Lehrpersonals waren nicht vollständig oder nicht differenziert bzw. aussagekräftig genug.
- Der Nachweis einer Zertifizierung als geprüfte Weiterbildungseinrichtung war nicht mehr aktuell.
- Der Verpflichtung, die durchgeführten Veranstaltungen zu evaluieren und darüber eine Rückmeldung zu geben, wurde nicht nachgekommen.

Weil auch nach erfolgter Aussetzung Anbieter nicht den Anforderungen genügten, mussten 79 Anträge auf Re-Akkreditierung abgelehnt werden."

Quelle: Knichel/Holstein (2010: 8–15)

Zum Einsatz kommen schließlich auch Zertifizierungsverfahren wie das ISO-Audit oder die Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW), die von unabhängigen Agenturen durchgeführt werden und kostenpflichtig sind. Diese Verfahren umfassen in der Regel Selbstreport und darauf aufbauende Evaluation.[16] Zu den Gegenständen zählen Standards und Maßnahmen in solchen Qualitätsbereichen wie Leitbild, Bedarfsermittlung, Schlüsselprozesse, Lehr-Lern-Prozesse, Evaluation, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, Kundenkommunikation und strategische Entwicklungsziele.[17]

16 siehe dazu auch oben 4.2.2 Evaluationen

17 s. o. 9.3.3 Qualität der Fort- und Weiterbildung als Ziel und Gegenstand → Qualität der Arbeit der Landesinstitute insgesamt

Phasenübergreifendes Qualitätsverständnis?

11. Qualitätsreformen – Reformqualitäten – Qualitätsbegriffe

11.1 Lehrerbildungsreformen: risikoaffin und erforschungsbedürftig

Die Lehrerbildung ist seit Langem Gegenstand reformierender Aktivitäten. Diese sollen regelmäßig die Qualität verbessern. Hier lässt sich fragen, wie die Reformergebnisse geprüft werden, ob es hinreichende Ziel-Mittel-Zusammenhänge gibt, die proklamierten Ziele erreicht werden, defizitäre Zielerreichungen zu Reformanpassungen führen, kurz: wie es um die der Reformqualitäten steht. Im Zeitverlauf weisen die Reformprozesse eine Reihe von relativ stabilen Problemen auf. Dazu zählen nach einer Zusammenstellung von Ewald Terhart (2016: 5) insbesondere die folgenden:

- hohe Schlagzahl der Reformaktivitäten
- teilweise überhöhte Ansprüche an Reformen
- mangelnde Evaluation der Reformergebnisse
- Vielfalt und Konkurrenz der beteiligten Akteure sowie unzureichende Abstimmung zwischen ihnen
- Diskrepanz zwischen Ausbildung und Lehrerbedarf – Dauerproblem: Wechsel von Überfüllung und Mangel
- Absenkung von Ausbildungsstandards im Interesse der Abfederung von Mangelsituationen
- seit 15 Jahren wachsende Vielfalt & Unübersichtlichkeit der Wege zum Lehrerberuf

Ebenfalls zeitlich stabil seien einige Reformhemmnisse:

- Es gibt ein Missverhältnis zwischen dem hohen Aufwand für die erste Phase und dem geringen Aufwand für die dritte Phase.
- Die Abschottungstendenzen zwischen den beteiligten inneruniversitären Einheiten sind stabil.
- Weiterhin bestehen wenig Absprachen und Kontakte zwischen den drei Lehrerbildungsphasen und ihren Institutionen.
- Fortwirkend werden Friktionen zwischen Schulstruktur und Lehramtsstruktur wirksam, etwa in der Verknüpfung von Ausbildungsaspekten und -dauer mit Gehaltsfragen.
- Wissens- und erfahrungsbezogene Elemente bleiben unverbunden.

- Die weiterhin zentrale Forschungsfrage ist: Wirkt Lehrerbildung eigentlich – und wenn ja: wie und womit?
- Die Neigung zu traditionellen Prüfungsformaten ist stabil.
- Immer noch, jedenfalls zum Teil: Lehrerbildung wird als „das ganz andere“ in der Universität gesehen (ebd.: 7, 9).

Eine phasenübergreifende Definition der Qualität von Lehrerbildung ist dabei bislang nicht zu entdecken. Qualität wird in der Fachliteratur und Reformpapieren zwar als Referenzbegriff oft erwähnt, meist jedoch ohne explizit etwas zu den Kriterien ihrer Feststellung auszuführen. Das wiederum ist ambivalent: Einerseits wird darauf verzichtet, die Definitionsmacht oder einen Teil dieser zu gewinnen. Das wird früher oder später wohl darin münden, dass die OECD-Bildungsdirektion das Desiderat füllt, also erneut das „Zeitalter der Kalkulation“ (Muller 1999: 195) zum Zuge kommt. Andererseits führt die noble Scheu, sich dem fragilen Qualitätsbegriff phasenübergreifend allzu strikt zu nähern, zur dominanten Alltagswirksamkeit impliziter Qualitätsverständnisse. Diese wirken als Hintergrundsystem der Lehrerbildung, wobei ihre Funktionsregeln im Dunkeln bleiben – man könnte aber auch sagen: der Erhellung harren.

Diese Aufklärung könnte am ehesten die (Lehrerbildungs-)Forschung leisten. Betrachtet man deren einschlägige Forschungsüberblicke,[1] dann fällt diesbezüglich vor allem auf, dass auch hier gilt, was Friederike Heinzel (2015: 48) für die Bildungsforschung generell festgehalten hat: „Häufig … wird in Forschungsberichten oder Expertisen als ein Fazit formuliert, dass wir zur aufgeworfenen Forschungsfrage dringend erst noch einmal mehr Forschung brauchen.“ Hier mag sich die Frage stellen, ob die Lehrerbildungsforschung so auf Dauer ihre Legitimität im Sinne sozialer (und politischer) Akzeptanz verspielt. Denn von außen betrachtet drängen sich zwei alternative und gleichermaßen problematische Wahrnehmungen auf: Die Forschung komme offenbar nie zu so etwas wie definitiven Ergebnissen, oder die Forschung neige dazu, jede Ergebnisdarstellung mit einem unersättlichen Streben nach weiteren Forschungsressourcen zu verknüpfen.

1 siehe etwa die Mehrzahl der Beiträge in Blömeke et al. (2004) und Terhart/Bennewitz/Rothland (2014)

11.2 Qualitätssicherung? – Qualitätsentwicklung

Indirekt lassen sich phasenübergreifende Qualitätsverständnisse aus den Themenschwerpunkten von politischen oder verbandlichen Stellungnahmen und Empfehlungen ableiten. Auch die Beschreibungen der Aufgaben der Schulen in den Schulgesetzen der Länder formulieren auf indirekte Weise Qualitätsanforderungen an die Lehrerbildung: Deren Qualität kann letztlich daran gemessen werden, inwieweit sie einen Beitrag dazu leistet, die in diesen Gesetzen formulierten Ziele zu erreichen. Nimmt man die Zieldefinitionen der Schulgesetze als implizite Qualitätsdefinition der Lehrerbildung, so verfügt man über 16 solcher Quasi-Definitionen. In den KMK-Vorgaben zur Lehrerbildung finden sich diese in Minimalkonsensen zusammengeführt. Die wissenschaftliche Debatte formuliert durchaus lehrerbildungsbezogene Qualitätsbegriffe, jedoch nicht phasenübergreifend.

Im Übrigen sind die Qualitätsbegriffe zur Lehrerbildung Ausdruck differierender Interessenlagen der relevanten Akteursgruppen (Politik, Kultusverwaltungen, Universitäten, pädagogische Forschung, ZfL, Leitungen der Studienseminare, Ausbildungsschulen) und voneinander abweichender normativer Grundentscheidungen:

- Insbesondere ist der lehrerbildungsbezogene Qualitätsbegriff abhängig vom Bildungsbegriff und dieser vom Menschenbild. Ob der Homo oeconomicus als rationaler Nutzenmaximierer oder die Person als Träger der Menschenwürde in den Mittelpunkt gerückt wird, entscheidet auch über den Bildungsbegriff.
- Differenzieren lassen sich vor allem partikularistische und universalistische Bildungsbegriffe. Geht letzterer davon aus, dass jeder Mensch prinzipiell begabt ist, aus seinem Leben etwas zu machen, so differenziert ersterer zwischen Trägern von Begabungen und von Begabungsmängeln.

Vor diesem Hintergrund dürfte ein phasenübergreifender Qualitätsbegriff für die Lehrerbildung nur als eine Bestimmung zu gewinnen sein, die pragmatisch die normativen und Interessendifferenzen funktionsbezogen überbrückt. Das wiederum liegt im Grundsatz mit den KMK-Vorgaben vor. Daraus leiten sich auch die heute vorfindlichen Qualitätssicherungs- bzw. -entwicklungsanstrengungen ab.

Allerdings stellt „Qualitätssicherung“ dann eine missverständliche Bezeichnung dar, wenn eine gegebene Qualität überwiegend als defizitär bewertet wird. Die bisher unternommene Tour d’Horizon durch die deutsche Lehrerbildung ergab: Es gibt bei dem Thema kaum einen Bereich,

der *nicht* als defizitär markiert wird. Diese Defizitanzeigen erfolgen zudem nahezu nie in dem unproblematischen Sinne, dass es überall noch Verbesserungspotenziale gebe. Vielmehr sind sie fast immer grundsätzlich, beziehen sich auf tief verankerte Systemschwächen, werden durchgehend von unterschiedlichen Rollenträgern und Interessengruppen formuliert und nicht selten auch von sämtlichen Beteiligten an der Debatte (wobei die Kultusministerien rollengemäß in der Regel zurückhaltender formulieren als die wissenschaftlichen Autor_innen).

Akzeptiert man diesen Befund als zutreffend, dann kann Qualitäts*sicherung* nur in dem Sinne ein Anliegen in der Lehrerbildung sein, als die bestehenden Schwächen nicht auch noch verstärkt werden sollen. Es lässt sich aber auch zupackender sagen: Nach unseren Auswertungen ist der Begriff „Qualitätssicherung" im hiesigen Kontext praktisch unverwendbar. Vor allem muss es um Qualitäts*entwicklung* gehen – und zwar nicht von schon ganz guter zu noch besserer Qualität, sondern von stark defizitbehafteter zu spürbar weniger defizitbehafteter Qualität.

Qualitätsentwicklung wiederum lässt sich durchaus in einem Bereich betreiben, während die dabei erzielten Effekte im darauf aufbauenden Bereich sofort wieder neutralisiert werden. Ein Anschauungsbeispiel für dieses Phänomen liefert das Zusammenspiel von Lehrerbildung und Schulsituation in Deutschland:

- Die Qualitätsdiskussion wird generell überlagert durch Lehrermangel, den dadurch bestehenden Wettbewerb der Bundesländer um Lehramtsabsolvent_innen – ein Qualitäts-Quantitäts-Dilemma – und hinsichtlich finanzieller Anreize für Seiteneinsteiger (Huwendiek 2010: 220). Qualitätsentwicklung kann hier kaum etwas substituieren: „Qualität statt Kosten!" ist keine gute Startparole, wenn damit die Unzulänglichkeit von Ausstattungen für irrelevant erklärt werden soll. Nötige, aber nicht geleistete Ausgaben lassen sich nicht durch Qualitätssteigerung ersetzen. Die Ausgaben und damit die Ausstattungen der Schulen müssen vielmehr den Umfang erreichen, der dauerhafte Qualität erst ermöglicht.
- Die Lehrerbildung kann zwar die Voraussetzungen schaffen, damit die Situation angemessener Ausstattungen dann auch inhaltlich angemessen gefüllt werden kann. Aber bei aller Professionalisierung des Lehrpersonals: Ohne qualitätsermöglichende Personalschlüssel und Klassenstärken, Lehrdeputate und Entlastung durch sozialpädagogische Fachkräfte werden die Hoffnungen auf und Bestrebungen hin zu besserer Schulqualität auch weiterhin in Überforderung, Demotivation und Frühpensionierung des Personals versinken. Marode Schulgebäude, fachfremdes Unterrichten, um den

Krankenstand überforderter Kollegien zu kompensieren, oder veraltete digitale Ausstattungen lassen sich nicht durch Heterogenitätskompetenz oder Fertigkeiten zur professionellen Konfliktbearbeitung ausgleichen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Gibt es heute ein wenn auch noch nicht explizit formuliertes, so doch faktisches phasenübergreifendes Qualitätsverständnis, das sich dann auch in phasenübergreifenden Aktivitäten der Qualitätsentwicklung niederschlagen könnte? Dazu werden nun die bisherigen Darstellungen zu den drei Lehrerbildungsphasen zusammenfassend ausgewertet und dies ergänzt um Informationen und Positionen zur phasenübergreifenden Gestaltung der Lehrerbildung, die sich im Zuge unserer Feldzugänge ermitteln ließen.

12. Struktur- und Prozessqualitäten

12.1 Drei Phasen als Professionalisierungsweg

In einer berufsbiografischen Perspektive lässt sich Lehrerbildung als Einheit dreier Phasen betrachten: Lernen an der Universität, Lernen im Vorbereitungsdienst und Lernen im Beruf (Terhart 2000: 20 f.).

Zunächst ist auffällig, dass auch für andere Studiengänge, die ein konkretes Berufsziel haben, zweite Ausbildungsphasen üblich sind: Mediziner_innen absolvieren eine Facharztausbildung, Juristen ein Referendariat, Theologen ein Vikariat (evangelisch) bzw. ein Pastoralseminar (katholisch) oder Pharmazeut_innen mit Berufsziel Apotheker ein Praktisches Jahr, verbunden jeweils mit zweiten Examina. Um berufliche Handlungskompetenz zu erlangen, wird also auch in den frühprofessionalisierten Berufen des Arztes, Richters, Pfarrers oder Apothekers eine strukturierte und einheitlich zertifizierte Phase für erforderlich gehalten. Das heißt zugleich, dass nicht allein in der Lehrerbildung die universitäre Ausbildung als nicht hinreichend angesehen wird, um für die Berufsausübung angemessen gewappnet zu sein.

Während die erste Phase eine wissenschaftliche Basis für die Professionalisierung mit Blick auf das Berufsfeld schafft, zielt die zweite Phase darauf, unmittelbare berufliche Handlungskompetenz und erste Routinisierung auf Basis der erlangten Kenntnisse im Studium zu erarbeiten und einzuüben – so Offenberg/Walke (2013: 18) zur Lehrerbildung, doch lässt sich dies problemlos auch auf die anderen genannten Ausbildungsgänge übertragen. Die Ausbildung für das Lehramt stellt insofern keine Besonderheit dar. Die klare Zuweisung unterschiedlicher Funktionen an die beiden ersten Phasen macht auch deutlich, dass zwischen ihnen eine gewollte Grenze besteht. Diese kann überbrückt, aber nicht eliminiert werden – es sei denn, man favorisiert den Übergang zu einer einphasigen Lehramtsausbildung, wofür jedoch, trotz entsprechender Experimente, bislang keine Mehrheiten zu finden waren.[1]

Auch das Fortbildungserfordernis gilt nicht nur für die Lehrerbildung, sondern ist ebenso in anderen Berufen verankert, häufig auch dort als Fortbildungspflicht. Diese – in der Lehrerbildung so benannte – dritte

1 Vgl. dazu aktuell die Studie „Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern“ von Hascher/Winkler (2017; zu Deutschland incl. DDR: 14–17).

Phase dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz. In der Gesamtansicht lassen sich einige Auffälligkeiten notieren:

- Während die Verbindung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung im Vergleich große Beachtung und zum Teil auch praktische Verknüpfungen erfährt,
- findet die Verbindung von zweiter und dritter Phase wenig Aufmerksamkeit;
- kaum einmal geht es um die Verbindung aller drei Phasen und
- praktisch nie um diejenige von erster und dritter.

Daran ändert es bislang auch nichts, dass auf der programmatischen Ebene Verknüpfungsnotwendigkeiten beschrieben werden, etwa wenn in den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" der KMK ausdrücklich darauf verwiesen wird, dass die einschlägigen Kompetenzen nicht allein an der Universität, sondern „während der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung und in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen erworben werden". Im Einzelnen werden dort für die drei Phasen genannt:

1. „Grundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen werden weitgehend im Studium aufgebaut.
2. Die Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen ist hingegen vor allem Aufgabe des Vorbereitungsdienstes; zahlreiche Grundlagen dafür werden aber schon im Studium gelegt bzw. angebahnt.
3. Schließlich ist die weitere Entwicklung in der beruflichen Rolle als Lehrerin oder Lehrer Aufgabe der Fort- und Weiterbildung" (KMK 2016b: 3).

Auch die Lehrerbildungsgesetze der Länder regeln meist alle drei Phasen der Lehrerbildung. Dabei sind die ersten beiden Phasen dadurch herausgehoben, dass sie mit Staatsprüfungen abgeschlossen werden, während die dritte Phase als im Grundsatz unabschließbarer Vorgang in der Regel nicht mit Prüfungen versehen ist. Was für jede Bildung gilt, ist in die Lehrerbildung mit der dritten Phase auch strukturell integriert: Bildung ist nicht finalisierbar.

Im Thüringer Lehrerbildungsgesetz z. B. wird die Gliederung der Lehrerbildung in die drei Phasen wie folgt beschrieben:

> „Die erste Phase der Lehrerbildung umfasst ein wissenschaftliches oder wissenschaftlich-künstlerisches Studium. Sie endet mit der Ersten Staatsprüfung, … einem konsekutiven Bachelor-/Masterabschluss … Die zweite Phase beinhaltet die pädagogisch-praktische Ausbildung in einem schulartbezogenen Vorbereitungsdienst. Sie wird mit einer Zweiten Staatsprüfung … abgeschlossen. Die dritte Phase der Lehrerbildung umfasst die Lehrerfortbildung und die Lehrerweiterbildung; sie baut auf den ersten beiden Phasen auf“ (§ 3 Abs. 1 ThürLbG).

Diese und vergleichbare Bestimmungen sind dann institutionell zu untersetzen. So gehen Universitäten und Studienseminare hinsichtlich der ersten beiden Phasen übereinstimmend davon aus, dass die Persönlichkeit eines angehenden Lehrers für dessen Berufseignung wesentlich sei – allerdings mit einem Unterschied. Seitens der Studienseminare werde eine angemessene „Persönlichkeitsstruktur“ vorausgesetzt, während von universitärer Seite die Förderung der „Persönlichkeitsentfaltung“ als phasenübergreifende Aufgabe der Lehrerbildung gesehen werde:

> „Ursächlich dafür sind die unterschiedlichen Zielsetzungen; soll sich die Ausbildung des Referendars – als Vorbeugung eines Praxisschocks – an der herrschenden Schulrealität orientieren oder aber an einem möglichst selbständigkeitsfördernden Unterricht als Entwurf eines Selbstkonzepts? Beides scheint unvereinbar zu sein“ (Knüppel 2012: 30).

Die Einbeziehung der dritten Phase dann wird in den Bundesländern sehr unterschiedlich gehandhabt: „Bereits die Begrifflichkeit ist umstritten, Art und Dauer von Maßnahmen zur Begleitung der ersten Schritte im Lehrerberuf sind äußerst heterogen.“ Gleichwohl nehme die Vernetzung der Ausbildungsphasen stets einen prominenten Platz ein, wenn es um die Formulierung einer Agenda zur Reform der Lehrerausbildung und der Fortbildung von Lehrkräften geht (Gropengießer/Schilling 2013: 2).

Die KMK, also alle Länder gemeinsam, wiederum hat in ihren „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ von 2004/2014[2] die dritte Phase mit zwei Sätzen bedacht: „Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch

2 s. o. 4.1.2 KMK-Vorgaben auf inhaltlicher Ebene

sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf“ (KMK 2014: 4). Konkret definiert werden nur Standards für die „theoretischen Ausbildungsabschnitte“ und für die „praktischen Ausbildungsabschnitte“. Die KMK orientiere sich damit, so Ewald Terhart (2003), offensichtlich am „Bild des möglichst gut vorbereiteten Berufsanfängers“. Denn tatsächliche Kompetenz entstehe ja erst in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Berufstätigkeit selbst.

12.2 Verzahnungen der drei Phasen

Die Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung gilt als massiv unzulänglich – sowohl zwischen erster und zweiter Phase als auch hinsichtlich einer diagnostizierten Isoliertheit der dritten Phase. Immerhin aber: Als Postulat prägt die Verbesserung der Anschlussfähigkeit zwischen Studium und Referendariat sowie zwischen Referendariat und dem Berufseingang zunehmend auch administrative Vorgaben zur Ausgestaltung der entsprechenden Studienangebote sowie des Vorbereitungsdienstes. Dies gilt für alle Bundesländer.

Verzahnung lässt sich definieren als „organisatorische, curriculare und personelle Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen mit dem Ziel, die jeweiligen Stärken für die Ausbildung in den je anderen Phasen zu nutzen“ (Hericks 2004: 301). Dabei müsse man sich aber vor naiven Modellen der Theorie-Praxis-Vermittlung hüten. Dem stünden die Erkenntnisse der Wissensverwendungs- und die Professionsforschung entgegen. Durch die Differenz der Wissensformen und die unterschiedliche Strukturlogik von Wissenschaft und Praxis sei eine unmittelbare Anschlussfähigkeit von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen nicht gegeben. Daher könne die Universität letztlich nicht auf Handlungspraxis vorbereiten (ebd.: 303 f.).

Wird die Verzahnungung thematisiert, so geschieht dies in der Regel in Bezug auf die Verbindung von erster und zweiter Phase. Weniger hingegen findet sich die Verflechtung von zweiter und dritter Phase problematisiert, praktisch nie die von erster und dritter und kaum die Verbindung aller drei Phasen:

- Mit einer stärkeren Kooperation zwischen erster und zweiter Phase „ist die Hoffnung verbunden, die Lehrerbildung stärker an das Berufsfeld des Lehrers zu koppeln und damit auch der Kritik an der Praxisferne der Ausbildung entgegenzuwirken. Bei der Kooperation von erster und zweiter Phase wird somit gemeinhin eine stärkere Praxisorientierung sowie eine bessere Theorie-Praxis-Vermittlung als in der universitären Lehrerbildung unterstellt. Da das Phasenmodell auch in der Reformdebatte der letzten Jahre nicht infrage

gestellt wurde, bleiben auch die Forderungen nach mehr Kooperation, Verzahnung und Praxisorientierung erhalten“ (Schubarth 2010: 79 f.).

- Aus Sicht der von uns interviewten Vertreter der Landesinstitute, die überwiegend in der dritten Phase aktiv sind, könnte die Expertise ihrer Einrichtungen bei der Entwicklung der universitären Curricula durchaus nützlich sein. Doch werde diese noch zu wenig genutzt. Gleichwohl seien sie die Experten für die Praxisrelevanz lehrerbildenden Wissens und könnten durch Einbeziehung genau diesen Aspekt in der ersten Phase stärken.
- Ein Thema, das eine durchgehende Kooperation der Akteure von erster bis dritter Phase nahelegen kann, ergibt sich aus den Steigerungen des altersbedingten Ersatzbedarfs und des Erweiterungsbedarfs an Lehrkräften. Denn dadurch stellt sich zunehmend die Aufgabe, Leistungen für die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteigern zu erbringen. Hier fehlt es bislang an systematischen und auf Dauer angelegten Angeboten. Derzeit dominieren kurzfristige Lösungen, die in Reaktion auf akute Mangelsituationen installiert und ggf. wieder deinstalliert werden.

Vereinzelt finden sich auch gesetzliche Regelungen, die auf phasenübergreifende Kooperationen abstellen (Tafel 54).

Tafel 54: Gesetzliche Regelungen zu phasenübergreifenden Kooperationen

§ 3 Berliner Lehrkräftebildungsgesetz: Ein „Kooperationsrat“ soll die „phasenübergreifenden Aufgaben zwischen den lehrerbildenden Universitäten und der für das Schulwesen zuständigen Senatsverwaltung“ koordinieren. Ihm gehören neben der Senatsschulverwaltung, die den Rat einrichtet, und den universitären Zentren für Lehrerbildung auch je drei Leiter_innen der Schulpraktischen Seminare und der ausbildenden Schulen an, wobei die unterschiedlichen Lehrämter und Schularten Berücksichtigung finden sollen. „Zu seinen Aufgaben gehören insbesondere Abstimmungen zu den berufswissenschaftlichen Inhalten der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung, zur Durchführung und Gestaltung der schulpraktischen Studien und die Sicherung der Anschlussfähigkeit des Vorbereitungsdienstes.“

§1 Abs. 3 Brandenburger Lehrerbildungsgesetz: „Die Arbeit in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung ist eng aufeinander bezogen. Die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Einrichtungen wirken nachhaltig zusammen und erfüllen die Aufgaben im Rahmen ihrer Zuständigkeiten.“

§10 Abs. 4 Bremer Lehrerbildungsgesetz: „Die Universität und das Landesinstitut für Schule arbeiten bei der Entwicklung und Durchführung der schulpraktischen Studien zusammen. Beide Institutionen entwickeln und gestalten in enger Kooperation übergreifende Entwicklungs- und Qualifizierungsvorhaben. Sie schließen über ihre Kooperationen Vereinbarungen ab. Diese sollen insbesondere umfassen:
1. die Abstimmung von Ausbildungsinhalten und zu vermittelnden Kompetenzen unter Berücksichtigung der in Vereinbarungen zwischen den Bundesländern definierten Standards,
2. die Durchführung von gemeinsamen Evaluationen zu Kooperationsprojekten,
3. die Regelungen des Personaleinsatzes der Universität und des Landesinstituts für Schule für die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praktika.“

§ 6 Hessisches Lehrerbildungsgesetz: „(1) Die Arbeit in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung ist eng aufeinander bezogen. Die Trägereinrichtungen der Lehrerbildung wirken nachhaltig als Partner zusammen und organisieren die Zusammenarbeit zur Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen ihrer Zuständigkeiten. (2) Sie entwickeln, vereinbaren und gestalten in enger Kooperation übergreifende Entwicklungs-, Förder- und Qualifizierungsvorhaben. Über die gemeinsame Durchführung dieser Maßnahmen schließen sie Vereinbarungen ab. Die Kooperation umfasst insbesondere die Abstimmung von Lehr- und Lerninhalten und von Evaluierungsverfahren sowie die Regelung des Personalaustauschs zwischen den Trägereinrichtungen.“

§ 3 Abs. 2 Lehrerbildungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern: „Die Universität Rostock ... nimmt insbesondere folgende Aufgaben wahr: ... 4. Kooperation mit den Einrichtungen des Vorbereitungsdienstes und der Dritten Phase der Lehrerbildung.“

§ 4 Thüringer Lehrerbildungsgesetz: „(1) Ausgehend von ihren unterschiedlichen Kompetenzen und Aufgaben arbeiten die Einrichtungen der Lehrerbildung zusammen und organisieren die Kooperation zur Erfüllung ihrer Aufgaben im Rahmen ihrer Zuständigkeiten. ... (3) Zur Förderung der Ganzheitlichkeit der Lehrerbildung wird bei dem für das Schulwesen zuständigen Ministerium ein Beirat für Lehrerbildung gebildet. Dieser Beirat berät das für das Schulwesen zuständige Ministerium in Fragen der Lehrerbildung; Beschlüsse werden nicht gefasst. Dem Beirat gehören als ständige Mitglieder

1. Vertreter des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums,
2. je ein Vertreter der ... [lehrerbildenden] Hochschulen,
3. ein Vertreter der Staatlichen Studienseminare für Lehrerausbildung,
4. ein Vertreter des Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien,
5. ein Vertreter der Schulämter und
6. ein Vertreter der Ausbildungsschulen

an; sie werden von dem für das Schulwesen zuständigen Ministerium bestellt. Die Vertreter der Hochschulen werden auf deren Vorschlag bestellt. Das für das Schulwesen zuständige Ministerium kann darüber hinaus weitere Vertreter der Einrichtungen der Lehrerbildung als ständige Mitglieder bestellen.“

Zur Organisation der Praxisphasen während des Studiums ergab eine Untersuchung 2013, dass die Praxisphasen zum Teil, wenn auch selten, kooperativ zwischen Universitäten und Studienseminaren gestaltet sind:

- Während in elf Ländern die Hochschulen für die Praxisphasen zuständig sind, liegt in Rheinland-Pfalz die Verantwortung bei den Studienseminaren und in Baden-Württemberg je nach Lehramtstyp bei Hochschule oder Studienseminar.
- Bei 3 Prozent der in die Analyse einbezogenen Praxisphasen werden Begleitveranstaltungen durch das Studienseminar, also nicht die Universität, verantwortet, und bei 16 Prozent gibt es Veranstaltungen sowohl an Hochschulen als auch in Studienseminaren (Rischke/Bönsch/Müller 2013: 6).

Eine jüngst publizierte Umfrage der KMK bei den Ländern ergab einerseits eine Reihe von Abweichungen von den o. g. gesetzlichen Bestimmungen.

Andererseits vermittelt sie eine mittlerweile doch deutlich gestiegene Aufmerksamkeit für das Erfordernis, die Lehrerbildungsphasen aufeinander zu beziehen. Zu beachten ist bei der Würdigung dieser Informationen, dass sie auf Selbstauskünften von Ministerien beruhen. Bei solchen muss – um seitens der Antwortenden die Rollenkonformität zu sichern – mit einer Tendenz gerechnet werden, nicht so gut Funktionierendes unterzubetonen und schon oder bald oder geplant Funktionierendes überzubetonen (Tafel 55).

Unterzieht man dies einer Verdichtung, so bestätigen sich die Ergebnisse, die Walm/Witteck (2014: 41 f.) dazu mitgeteilt haben:

- *personell:* Die Zusammenarbeit der Phasen wird personenbezogen über drei Wege realisiert – je nach Bundesland einzelne davon oder alle zugleich: (a) Abordnungen von Lehrkräften an Hochschulen, (b) damit zusammenhängende oder losgelöste (fachdidaktische) Lehrangebote für Studierende und (c) über die Qualifizierung des Personals der zweiten Phase durch die Universitäten;
- *strukturell:* Der typische Weg sind gemischte Gremien oder Arbeitskreise, in denen Vertreter_innen aller Phasen bzw. der ersten und zweiten Phase arbeiten, um die phasenüberlappenden und -übergreifenden Probleme zu diskutierten, zu bearbeiten und mitunter wohl auch zu lösen;
- *inhaltlich:* Erste und zweite Phase kooperieren zum einen bei der Gestaltung von Praktika, zum anderen durch die Abstimmung oder gemeinsame Entwicklung von Curricula.

Inhaltlich mangelt es in der Literatur nicht an Empfehlungen, die stärkere Verflechtung der drei Phasen zu gestalten. Phasenübergreifende Kooperation incl. der Schaffung einer institutionellen Basis dafür läge im Interesse der Verknüpfung von konzeptionell-formalem Wissen und prozedural-praktischem Wissen und Können:

- Benötigt werde ein phasenübergreifendes Gesamtkonzept zur Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung.
- Dieses müsse Ziele und Zuständigkeiten der einzelnen Ausbildungsbestandteile formulieren. Bislang werde Lehrerbildung als Konglomerat der unterschiedlichen Phasen, Institutionen und Akteure wahrgenommen.
- Nötig seien eine evaluationsbasierte Kompetenzentwicklung und ein modernes Lehrerleitbild als normative Grundlage für den Kompetenzerwerb (Schubarth/Seidel/Speck 2010: 346).

Tafel 55: Verzahnungen der Phasen der Lehrerbildung in den Ländern

Land	strukturelle/personelle	inhaltliche
Baden-Württemberg	Ausbildungsberater_innen an den Schulen betreuen teilweise Studierende der ersten Phase und Lehramtsanwärter_innen der zweiten Phase.	Ausbildungsstandards sind aufeinander abgestimmt.
Bayern	● keine institutionalisierte Verflechtung ● rechtliche Verpflichtung der Seminarlehrkräfte zum Kontakt mit den universitären Fachvertretern ● Einrichtung von „Universitätsklassen" im Modellversuch ● Kooperationen zwischen Schulen und Universitäten ● Abordnungen von Lehrkräften an Universitäten	
Berlin	● Praktika: Betreuung durch Universitätspersonal, Fachberater_innen und Lehrkräfte der Schule ● Praxissemester erstmalig im WS 2016/2017	Umsetzung/Anwendung von theoretischen Kenntnissen: ● Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht ● diagnosegeleitete Erarbeitung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen und therapeutische Interventionen ● Kennenlernen schulischer Abläufe
Brandenburg	Beteiligung von Seminarleiter_inen im Praxissemester in der MA-Phase (Vor- und Nachbereitung des Praktikums, Hospitationen)	Mitarbeit an Ausbildungskonzeption und -inhalten, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht
Bremen	● Begleitgruppe Lehrerbildung (Senatsbehörde/Wissenschafts- und Bildungsseite, Leitung der Universität und des Landesinstituts): inhaltliche Beratung phasenspezifischer und -übergreifender Fragestellungen ● Beirat für Lehrerbildung (Behörde/Bildungs- und Wissenschaftsseite, Leitung des ZfL, Leitung der Ausbildung am Landesinstitut, Schulleitungen): inhaltliche Beratung phasenspezifischer Fragestellungen auf praktischer Arbeitsebene ● AG Schulpraktische Studien (ZfL, Vertreter_innen der Universität, des Landesinstituts und der Schularten): Begleitung der schulpraktischen Studien in Vorbereitung, Durchführung, Reflexion und Bewertung mit Hospitation und Beratung; inhaltliche Beratung der schulpraktischen Studien	
Hamburg	Im Kernpraktikum (KP) kooperieren die Fachdidaktiker_innen der Uni mit den jeweiligen Fachseminarleitungen aus der zweiten Phase. Das universitäre Begleitseminar findet dabei im Umfang von 2 SWS (sowohl im KP I als auch im KP II) statt.	
Hessen	● Mitwirkung des Kultusministeriums, der Hessischen Lehrkräfteakademie und der Studienseminare in den Kooperationsräten der ZfL ● Abordnung von Lehrkräften und Ausbildern an Universitäten ● einzelne Kooperationsprojekte zwischen Kultusministerium, Hessischer Lehrkräfteakademie, Studienseminaren und Universitäten	
Mecklenburg-Vorpommern	Durch „Doppelqualifikation" können Absolvent_innen des Lehramts an Gymnasien in einem 24-monatigen Vorbereitungsdienst neben der Lehrbefähigung für das Gymnasium eine Unterrichtserlaubnis für eine weitere Schulart (Grundschule oder Regionale Schule) erlangen. Qualifizierung erfolgt in enger Kooperation zwischen dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (erste Phase) und dem Institut für Qualitätsentwicklung (zweite Phase).	
Niedersachsen	● Lehrkräfte erhalten zur Mitwirkung bei Lehrveranstaltungen mit besonderen schulpraktischen Anteilen Lehraufträge der Universität, Anrechnungsstunden oder Teilabordnungen. ● In der Praxisphase im Masterstudium der Lehramtstypen 1 und 3 bilden Fachseminarleitungen und andere Fachlehrkräfte ein Lehrteam mit wissenschaftlichem Personal der Fachdidaktiken der Universitäten.	Systematischer Aufbau von Kompetenzen durch Verankerung der Kompetenzbereiche in den Verordnungen für erste und zweite Phase. Gleiches gilt für Basisqualifikationen, die insbesondere für die Erfordernisse der inklusiven Schule in allen Lehrämtern zu erwerben sind.

Land	strukturelle/personelle	inhaltliche
NRW	● Zur Ausgestaltung der Verbindung von Theorie und Praxis im Praxissemester wurde landesweit 2010 eine Rahmenkonzeption Praxissemester vereinbart. ● Praxissemester (5 Monate) im 2. oder 3. Semester des MA-Studiums; ca. zur Hälfte Leistungen an Schulen und/oder Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung ● enge Zusammenarbeit zwischen den ZfL und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (obligatorische Kooperationsverträge; Stimmrechte können eingeräumt werden) ● befristete Abordnung von etwa 200 Lehrkräften an Hochschulen als „Praktikumsmanager/in" oder (überwiegend) auf Qualifizierungsstellen mit Schwerpunkten in Fachdidaktik oder Bildungswissenschaften	
Rheinland-Pfalz	● Schulpraktika werden in Verantwortung der Studienseminare unter Mitwirkung der Hochschuldozent_innen durchgeführt. ● Vertreter_in des Landesprüfungsamts kann an mind. einer mündlichen Modulprüfung in jedem Fach im MA-Studiengang teilnehmen. ● Fachleiter_innen werden auf Anfrage der Universitäten (befristet) zur Fachdidaktik an den Universitäten teilabgeordnet. ● AGs zur Erarbeitung der curricularen Standards: besetzt mit Vertreter_innen der Universitäten, Studienseminare, Schulen und des Ministeriums ● ZfL: alle Lehramtsfachbereiche, Hochschulleitungen, Seminarvertreter_innen, Schulvertreter_innen, Ministerium, Schulaufsicht, Fort- und Weiterbildung als Mitglieder an jedem Hochschulstandort ● regelmäßige Erörterung von Grundsatz- und Einzelfragen der lehramtsbezogenen Studiengänge	● verbindliche curriculare Standards für Studium sowie gemeinsam abgestimmte curriculare Struktur für Vorbereitungsdienst ● Curricula und Schulpraktika sind inhaltlich aufeinander abgestimmt.
Saarland	Fachleiter_innen aus der zweiten Phase mit fachdidaktischem Lehrauftrag an der Universität	modulare, auf beide Phasen abgestimmte Ausbildungsinhalte
Sachsen	● Abordnung von Lehrern an die ZfL der Universitäten ● Zusammenarbeit zwischen den ZfL und den Ausbildungsstätten der zweiten Phase bei der Erstellung der Ausbildungscurricula des Vorbereitungsdienstes ● Bildung ständiger gemeinsamer Arbeitskreise, bestehend aus Vertreter_innen der ZfL und der Ausbildungsstätten der zweiten Phase	schulpraktische Studien im Rahmen des Lehramtsstudiums
Sachsen-Anhalt	Zertifikatskurs „Lehren und Lernen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung" für Mentorinnen und Mentoren, durchgeführt in gemeinsamer Verantwortung der Universitäten und dem Landesinstitut	
Schleswig-Holstein	● Beirat Lehrkräftebildung (Vertretungen der Hochschulen, der Schulen, des IQSH, der Lehramtsstudierenden unter Einbeziehung des IPN und der für Bildung und für Wissenschaft zuständigen Ministerien) ● Abordnung von Lehrkräften an die Universitäten	gemeinsame Beratung, Koordinierung und Bewertung von Fragen der Lehrkräftebildung
Thüringen	● Anrechnung schulpraktischer Studien auf Vorbereitungsdienst ● Abordnung von Lehrkräften aus dem staatlichen Schuldienst an die Universitäten ● Mitwirkung der Universitäten an der Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften im Schuldienst	● Erarbeitung gemeinsamer Kerncurricula für die Fächer ● Konzeption und Implementierung einer Fortbildung von an der Lehrerbildung beteiligten Lehrkräften

Quelle: KMK (2016a: 110–118)

Zugleich werden die Hoffnungen gedämpft. Mit der Lehrerbildung sei es offenbar wie im normalen Leben: „Kooperation ist zwar schön und gut – im Alltag jedoch erweist sie sich als höchst fragiles Gebilde. Falsche Erwartungen, Missverständnisse und Frustrationen sind an der Tagesordnung. Mit anderen Worten: Wir machen beinahe täglich die Erfahrung, dass der Aufwand, mit anderen zu interagieren, zu kooperieren, sich nicht immer auszahlt, im Gegenteil. Folglich wägen Menschen ab, ob es sich lohnt zu kooperieren oder nicht." Erklärungsbedürftig sei demnach weniger, warum die beteiligten Seiten nicht kooperieren, sondern vielmehr, warum sie kooperieren sollten (Schubarth 2010: 79).

Tafel 56: Strukturprobleme der Kooperation von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung

Merkmale	erste Phase (Universität)	zweite Phase (Studienseminare und Ausbildungsschule)
Allgemeine Strukturmerkmale		
gesellschaftlicher Auftrag	Forschung und Lehre	Lehrerausbildung
Anreizsysteme der Institution	forschungsdominiert (Drittmittel etc.)	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Organisationsstruktur	eher liberal	eher hierarchisch
Habitus	Forscherhabitus	Ausbilderhabitus
Status der Institution	relativ hoch	vergleichsweise niedriger
Lehrerbildungsbezogene Strukturmerkmale		
Zuständigkeit für Lehrerbildung	diffuse Verantwortungsstrukturen (Hochschulleitung, Fakultäten, Zentren für Lehrerbildung)	zentrale Leitungsstruktur (Kultusministerien)
Anreizsysteme für Lehrerbildung	i.d.R. keine	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Nutzen von Lehrerbildung	Sicherung von Studierendenzahlen	Lehrerbildung als Dienstaufgabe
Status der Lehrerbildung	niedrig, ungeliebte Dienstleistung	hoch
Inhaltliche Merkmale		
Ziele der Lehrerbildung	Berufsfähigkeit: Vermittlung berufsrelevanter wissenschaftlicher Grundlagen	Berufsfertigkeit: Einübung beruflicher Handlungskompetenzen und Routinen
Fokus	theoretische Reflexivität	praktische Einsozialisation
Auswahl der Inhalte	an der Wissenschaft orientiert	am Berufsfeld orientiert
Selbstverständnis	Distanz zu Berufsfeld bzw. Praxis	Nähe zu Berufsfeld bzw. Praxis

Quelle: Schubarth (2010: 86)

Für das Nichtkooperieren gibt es ein einfaches Motiv: Kooperationen verursachen Transaktionskosten. Daher ist es wenig sinnvoll, die Kooperationsvermeidung zu moralisieren – und es ist im Übrigen in der Regel auch wirkungslos. Effektiver erscheint es, Kooperationen so zu entwickeln, dass die für die Beteiligten anfallenden Transaktionskosten absehbar niedriger sind als die prognostizierbaren Effekte.

12.3 Theorie-Praxis-Verflechtung

Die Theorie-Praxis-Verflechtung ist vor allem ein Thema zwischen erster und zweiter Phase. Prinzipiell wird einer generellen Stärkung des Praxisbezuges große Bedeutung beigemessen. Zugleich wird deutlich, dass die Trennung – nicht zwingend Abschottung – von Theorie und Praxis als wesentlicher Grund gesehen wird, überhaupt eine erste und eine zweite Phase zu unterhalten:

- Die Anleitung zum Unterricht in eigener Verantwortung galt lange Zeit als exklusives Angebot der zweiten Phase. Die Universität verantwortete schulpraktische Studien nur dann selbst, wenn sie einen rein systemischen, forschenden Blick auf Unterricht gewährleisteten (Gropengießer/Schilling 2013: 1).
- Inzwischen ist jedoch allgemeiner Konsens, dass es ein wesentlicher Bestandteil des Professionalisierungsprozesses von angehenden Lehrenden ist, die Vermittlung von Theorie und Praxis bereits im Studium zu erfahren. Das müsse auch mit der Erprobung und Reflexion des Wissens in realen Situationen einhergehen. Theoriewissen bleibe durch die Konfrontation mit der Praxis nachhaltiger erhalten.
- Geschehe die Konfrontation mit der Praxis bereits in der ersten Phase so, dass das Spannungsverhältnis zwischen erworbenem Theoriewissen und Ereignissen in der Praxis konstruktiv bearbeitet werde, sei es unwahrscheinlicher, dass das erlangte Wissen unter dem beim Berufseinstieg herrschenden Druck verloren gehe (Offenberg/Walke 2013: 18).

Konkret wird davon ausgegangen, dass in der ersten Phase die Grundlagen bis hin zur Analyse der Unterrichtsprozesse gelegt werden, die Arbeit in der zweiten Phase an der Analyse ansetzt und die Erkenntnisse dann in den Unterricht umgesetzt werden. „Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Phasen im Hinblick auf die Durchführung eigenen Unterrichts besteht darin, dass es in der ersten Phase vor allem um die differenzierte exemplarische Durcharbeitung einzelner Unterrichtseinheiten geht, auf die viel Zeit

verwendet werden kann. In der zweiten Phase steht die Entwicklung der Fähigkeit im Mittelpunkt, unter realen beruflichen Bedingungen die alltägliche Unterrichtsarbeit begründet und reflektiert, aber zugleich mit Konzentration und Routine zu gestalten“ (Knüppel 2012: 24).

Das Jenaer Modell z. B. versucht, dem Umstand zu begegnen, dass es zwischen theoretischem (an der Universität erlerntem) Wissen und praktischem (an der Schule gewonnenen) Wissen oftmals an sinnvoller Verbindung mangele. Die Lösung bezieht sich auf alle drei Phasen: Eingangspraktikum, Praxissemester, didaktische Fortbildung sowie Netzwerktagungen:

- Das Eingangspraktikum wird zwei Monate vor Aufnahme des Lehramtsstudiums in einem außerschulischen Feld absolviert und dient dem Aufbau eines pädagogischen Bezugs zu Kindern.
- Das Praxissemester in der Mitte des Studiums (5./6. Semester) soll die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie die Teilnahme an Schulkonferenzen, um Einblicke in die Verwaltungs- und Selbstverwaltungsstrukturen von Schulen zu gewinnen, fördern.
- Die „Didaktische Fortbildung“ genannte Maßnahme ist ein zweijähriges berufsbegleitendes postgraduales Studienangebot, bestehend aus den Modulen Unterrichten, Seminare gestalten, Lehramtsanwärter_innen beraten und diese bewerten. Die Maßnahme richtet sich an Fachleiter_innen in Studienseminaren und Ausbildungsverantwortliche in den Schulen (Kleinespel/Winkler 2014: 46).

Wie tragfähig sich das universitär erworbene Wissen und Können erweist, zeige sich erst in der zweiten Phase. „Deshalb bleibt es dann zumeist der zweiten Phase überlassen, die konsequenzenreiche Entscheidung über die Berufsfähigkeit von Referendaren zu treffen.“ Dagegen werde es seitens der Universität als Tabubruch gesehen, die Eignungsfrage zum alleinigen Kriterium für erfolgreiches Studieren zu machen. Würde jedoch die Eignungsfrage von der Universität aufgegriffen, könnten beide Phasen die Frage der Eignung für den Lehrerberuf ineinandergreifend bearbeiten. Dem stehe entgegen, dass beide Seiten für sich in Anspruch nähmen, „selbst mit den Studierenden bzw. Referendaren adäquat nach erwachsenenpädagogischen Grundsätzen umzugehen, bezweifeln aber teilweise für die jeweils andere Phase, dass dies dort in angemessener Weise geschieht“:

- Aus Sicht der Studienseminare würden die Studierenden bei der Praktikumsbetreuung während des Studiums zu sehr vor der Schulwirklichkeit beschützt – statt sie resolut an die Hand zu nehmen, wür-

den sie „an's Händchen" genommen. So werde verhindert, dass sie die Konsequenzen des eigenen Tuns spüren und ertragen müssen.

- Die Universitäten indes schrieben den Studienseminaren eine enge Orientierung an einem Lehrerbild zu, „das die eigenen Entfaltungsmöglichkeiten einschränkt und als mangelndes Zulassen ‚erwachsener' Eigenständigkeit interpretiert wird".

Der jeweils anderen Phase werde vorgeworfen, nicht in ausreichendem Maße autonomes Handeln zu ermöglichen bzw. zu fördern (Knüppel 2012: 31).

Wolle man dem etwas entgegensetzen, sei in Bezug auf das jeweils lehrende Personal zweierlei zu fordern: für die Hochschullehrer, dass sie „nicht nur wissen, sondern auch können, also selbst ausgebildete Professionelle sind". Seminarausbilder_innen wiederum „müssen auch theorienah reflektieren können, also nicht bloß praktizieren" (Reinhardt 2009: 23).

13. Ergebnisqualitäten

13.1 Die zentralen Ziele: Lehrerbedarfsdeckung und gute Schulbildung

Letztlich geht es immer um zwei Dinge, zu denen die Lehrerbildung beitragen soll – quantitativ um die Deckung des Lehrerbedarfs und qualitativ um die Realisierung guter Schulbildung:

- Die Deckung des Lehrerbedarfs ist insofern ein Thema, das alle drei Phasen betrifft, als sowohl während des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und der Berufsausübung Ausstiege vorkommen können und vorkommen.
- Die Realisierung guter Schulbildung ist einerseits abhängig von Umständen, auf welche die Lehrerbildung keinen Einfluss hat – insbesondere Ressourcenausstattungen und Schulstrukturen. Andererseits kann auch mit der besten Schulausstattung und -struktur nur dann gute Schulbildung gelingen, wenn die Lehrer_innen als deren zentrale Akteure fachlich kompetent, professionell, gesund und motiviert sind und agieren.

Als phasenübergreifend wirksame Einflussgrößen der Deckung des Lehrerbedarfs in allen Fächern, Schularten und Bundesländern werden in den unterschiedlichsten Quellen insbesondere die folgenden benannt:

- Erhöhung der Zahl der Lehramtsstudierenden;
- Gewährleistung einer hohen Übergangsquote von BA-Absolvent_innen in Lehramts-Master-Programme;
- Entwicklung eines attraktiven Berufsbildes;
- länderübergreifende Vergleichbarkeit von Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen und darauf aufbauende gegenseitige Anerkennung zwischen den Ländern, dadurch Abbau von Mobilitätshindernissen, Letzteres auch qua Angleichung und Passfähigkeit von Schulformen und Lehramtstypen, Studienstrukturen und -abschlüssen, Fächeranzahl und -kombinationen, Studieninhalten und -aufbau;
- Erhöhung der Berufsattraktivität durch verbesserte Arbeitsbedingungen, reduzierte Belastung, Ausbau der Aufstiegsmöglichkeiten und Einkommensverbesserung, Letzteres auch für den Vorberei-

tungsdienst, und bei all dem immer auch unter Gleichstellungsgesichtspunkten, betreffend Fächer, Schultypen und Schulleitungsfunktionen, also vereinfacht gesagt: mehr Männer in Grundschulen, mehr Frauen in Gymnasien und Schulleitungen;
- Zulassung auch von Ein-Fach-Lehrern;
- Gewinnung und Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteigern, dies besonders für den MINT-Bereich relevant.

Als phasenübergreifend wirksame Einflussgrößen auf die Realisierung guter Schulbildung, soweit diese durch die Lehrerbildung verantwortet werden, finden sich vor allem benannt:
- Abbildung bildungspolitischer Ziele in den Curricula und Angeboten aller drei Phasen, insbesondere Herstellung von Chancengleichheit, Umgang mit Heterogenität, Inklusion und Förderung von Flüchtlingskindern, interkulturelle Kommunikation, Geschlechtergleichstellung, Digitalisierung – und dies jeweils nicht allein als Sonder-, sondern als Querschnittsthemen, daneben sonderpädagogische Lehrinhalte auch für Regelschullehrkräfte;
- systematische Personalentwicklung in zweiter und dritter Phase, aber auch Personalentwicklungsmaßnahmen in der ersten Phase, z. B. inklusionsspezifische Weiterbildung auch für Professor_innen;
- Gewinnung von MINT-Lehrkräften: mehr entsprechende Lehramtsstudierende; verbesserte Ausstattungen mit MINT-Fachdidaktik-Professuren; Förderangebote für MINT-fachdidaktischen Nachwuchs; Berufseinstiegsprogramme für Seiten- und Quereinsteiger für MINT-Lehrämter.

Ein spezielles Problem, in dem sich phasenübergreifende Aspekte bündeln, stellt die Mobilität von Lehramtskandidat_innen zwischen den Bundesländern dar. Dies sei daher im Folgenden gesondert behandelt.

13.2 Bundesländerübergreifende Mobilität

Die überregionale Mobilität(sermöglichung) ist ein Problem, das nur vermittelt mit dem Thema Qualitätsentwicklung zu tun hat – dafür aber im konkreten individuellen Fall unter Umständen umso gravierender. Ihm zugrunde liegt, welche Neigung die Länder besitzen, Abschlüsse und Zertifikate anderer Länder als gleichwertig zu den eigenen zu betrachten. Genau damit berührt es das QS/QE-Thema, indem einzelne Bundesländer

ihre Lehramtsausbildung für so hochwertig oder spezifisch halten, dass die Ausbildungen anderer Ländern dagegen in für die eigenen Zwecke unvertretbarer Weise abfielen.

Nötig seien aber eigentlich strategische Absprachen zwischen den Bundesländern, um die Unterschiede der Schultypen, Ausbildungsdauer, Referendariatsdauer und inhaltliche Verwerfungen auszugleichen (Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2012: 10). Der „Monitor Lehrerbildung“ konstatiert hierzu:

> „Lehramtsstudierende haben auch heute noch mit enormen Schwierigkeiten zu kämpfen, wenn sie die Hochschule wechseln oder den Vorbereitungsdienst in einem anderen Bundesland beginnen möchten: Die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen durch die Länder und Hochschulen ist noch lange keine Selbstverständlichkeit. So erschweren unter anderem die unterschiedlichen Schulformen und Lehramtstypen sowie verschiedene Studienstrukturen und -abschlüsse, die in den 16 Ländern anzutreffen sind, die Anschlussfähigkeit und einfache Übergänge.“[1]

Das Problem kann sich an drei Punkten der individuellen Ausbildungsbiografien stellen: während des Studiums, wenn der Wunsch oder die Notwendigkeit besteht, an eine Hochschule in einem anderen Bundesland zu wechseln, sowie in den Statuspassagen vom Lehramtsstudium in den Vorbereitungsdienst und vom Vorbereitungsdienst in die Berufstätigkeit.

Dass dies nach wie vor ein Problem darstellen kann, versteht sich nicht völlig von selbst. Die KMK hat seit Ende der 90er-Jahre manches unternommen, um die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in den lehramtsbezogenen Ausbildungen herzustellen. Auf ihrer Homepage werden die eigenen Anstrengungen gewürdigt:

- 1999 hatte die KMK die maßgebliche Grundlage im Beschluss „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ geschaffen (KMK 1999/2013).
- 2005 wurden als Konsequenz des Bologna-Prozesses „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ (sog. Quedlinburger Beschluss) verabschiedet (KMK 2005a).

1 http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/mobilitaet/index.html (16.11.2016)

- Eine Modifizierung für die Lehrämter des gehobenen Dienstes ist durch den Beschluss „Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005“ vorgenommen worden, um das Erreichen eines Mastergrades für diese Lehrämter sicherzustellen (KMK 2007a).
- Zur praktischen Umsetzung dieses Beschlusses haben KMK und HRK 2008 die „Empfehlung zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes“ vereinbart (KMK/HRK 2008).
- Auf der Grundlage des Beschlusses von 1999 haben die Länder 2013 den Beschluss „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften“ gefasst. Darin verpflichten sie sich, die gegenseitige Anerkennung noch verbindlicher zu gestalten und Lehramtsabsolvent_innen den gleichberechtigten Zugang zum Vorbereitungsdienst für den ihrem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp zu ermöglichen, unabhängig vom Land, in dem der Abschluss erworben wurde. Gleiches gilt für Absolvent_innen des Vorbereitungsdienstes: Auch hier soll in allen Ländern gleichermaßen der Berufszugang für den dem Abschluss entsprechenden Lehramtstyp ermöglicht werden (KMK 2013c).

Fazit der KMK: „Die Rahmenvereinbarungen schaffen die Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung der Ausbildungen und Prüfungen für die verschiedenen Lehrämter.“[2]

Zur Erleichterung der gegenseitigen Anerkennungen hat die KMK auch sechs Lehramtstypen definiert, die etwas Ordnung in die föderale Lehrämtervielfalt zu bringen versuchen (Tafel 57).

Ebenso war vereinbart worden, die Gewährleistung der Mobilität durch eine jährliche Berichterstattung zu überprüfen. Für das erste Jahr der Gültigkeit des Mobilitätsbeschlusses von 2013 habe sich feststellen lassen, dass die Mobilität „grundsätzlich“ von allen Ländern gewährt werde. Die Auswertung der Länderumfrage für das zweite Geltungsjahr des Beschlusses habe dann zeigt, „dass sich weitere Verbesserungen bei der länderübergreifenden Mobilität von Bewerberinnen und Bewerbern in den Vorbereitungsdienst und Schuldienst ergeben haben. In der Gesamtschau hat sich die Zahl der zu prüfenden Einzelfälle deutlich reduziert“ (KMK 2016: 2).

2 https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anerkennung-der-abschluesse.html (11.10.2016)

Tafel 57: Lehramtstypen nach KMK

Lehramtstyp	Definition
1	Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe
2	Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I
3	Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I
4	Lehrämter der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium
5	Lehrämter der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen
6	Sonderpädagogische Lehrämter
Quelle: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anerkennung-der-abschluesse.html (12.10.2016)	

Es wird darauf verwiesen, dass die Verschiedenheit der Schul- und Ausbildungsstrukturen in den einzelnen Ländern „eine Vielzahl vermeintlicher Mobilitätshemmnisse" erzeuge, die „auf landesspezifische organisatorische Rahmenbedingungen wie ausgewählte Fächerkombinationen und bestimmte Fachangebote zurückzuführen sind. Sofern Einschränkungen der Mobilität beim Zugang zum Vorbereitungsdienst auf diese Ursachen zurückgeführt werden können, ist kein Verstoß gegen den Mobilitätsbeschluss erkennbar. Ähnliches gilt für den Zugang zum Schuldienst nach Absolvieren von bedarfsorientierten Sondermaßnahmen" (ebd.).

Eine Fußnote erläutert zu den angesprochenen Fächerkombinationen und Fachangeboten: „Regionalspezifische Fachangebote (z. B. bei Fremdsprachen wie Dänisch, Niederländisch) führen zu gewissen Mobilitätseinschränkungen, die den Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz nicht entgegenstehen. Gleiches gilt für das Angebot eines Doppelfaches Kunst oder Musik." Fälle solcher Art werden daher in der Mobilitätsberichterstattung nicht weiter betrachtet (ebd.).

Als weitere auftretende Fallgruppen, die darüber hinaus auf Einschränkungen der Mobilität hinweisen, werden benannt:

- Vorgaben zur Ausbildungsdauer im Vorbereitungsdienst: „Der gegenüber bayerischen Absolventinnen und Absolventen gleichberechtigte Zugang zum Bewerbungsverfahren auf Planstellen für die Aufnahme ins Beamtenverhältnis kann zunächst verweigert werden, sofern Bewerberinnen bzw. Bewerber ohne Berufserfahrung einen Vorbereitungsdienst mit einer wesentlich geringeren Dauer als die in Bayern geforderten 24 Monate vorweisen. Diese Bewerberinnen und Bewerber können in Bayern zunächst im Angestelltenverhältnis bei staatlichen und nicht staatlichen Schulträgern

Beschäftigung finden. Danach ist eine Bewerbung um eine Beschäftigung im Beamtenverhältnis möglich."

- Fächerkombinationsvorgaben für den Lehramtstyp 1: Es sind drei Fächer/Lernbereiche zu studieren, davon ein Fach/Lernbereich Deutsch und ein Fach/Lernbereich Mathematik, ein drittes Fach bzw. Lernbereich kann frei gewählt werden. „Da dies noch nicht in allen Ländern gewährleistet ist, besteht eine Umsetzungsfrist bis 2018. Der Mobilitätsbeschluss enthält für den Zugang zum Schuldienst in Bezug auf die Fächerkombinationen nur Festlegungen der Länder für die Fächer Deutsch und Mathematik" (ebd.: 3).

Empfohlen wird den Ländern, den Bewerber_innen alle bestehenden Möglichkeiten für den Zugang zum Vorbereitungs- bzw. Schuldienst im Sinne des Mobilitätsbeschlusses aufzuzeigen und bei Abschlüssen nach früheren Ausbildungssystemen eine großzügige Verwaltungspraxis im Sinne des Mobilitätsbeschlusses zu pflegen. Im Übrigen sei im Rahmen der KMK-Kommission Lehrerbildung ein Austausch über die Anerkennung von Lehramtsabschlüssen, die aufgrund fehlender fachlicher Zugangsvoraussetzungen abgelehnt wurden, vorgesehen (KMK 2016: 4).

Die Berichterstattung zeigt mithin, dass es durchaus nach wie vor klärungsbedürftige Fragen gibt. Ob die Situation dann in der Aussage zusammengefasst wird, dass die Mobilität „grundsätzlich" von allen Ländern gewährt werde (KMK), oder in der Einschätzung, dass die „gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen durch die Länder und Hochschulen … noch lange keine Selbstverständlichkeit" ist (Monitor Lehrerbildung), dürfte von zwei Gründen abhängen: Zum einen mag es unterschiedliche Informationsgrundlagen geben – die KMK berichtet auf der Basis einer Umfrage bei den zuständigen Landesministerien. Zum anderen gibt es voneinander abweichende Interessenlagen, die entweder eher bereits erreichte Fortschritte betonen oder aber noch bestehende Probleme herausstellen.

14. Phasenübergreifende QE-Instrumente

Jede Qualitätsentwicklung erfordert Priorisierung. Reformbombardements führen zu institutionellen und individuellen Überforderungen und erzeugen die Neigung, mit Fassadenmanagement und Unterlaufensstrategien zu antworten. Als Grundsatz der Qualitätsentwicklung lässt sich stattdessen formulieren: In *sämtlichen* Lehrerbildungsprozessen sollten jederzeit grobe Suboptimalitäten vermieden bzw. behoben und in jeweils *einigen* Prozessen sollte an der Herstellung optimaler Abläufe gearbeitet werden. Auf diese Weise lassen sich einerseits Mindeststandards durchsetzen und andererseits an der Entwicklung von Qualitätsbedingungen arbeiten, ohne die Institution und ihre Angehörigen durch Anspruchsüberfrachtung zu überfordern. Ein pragmatisches Vorgehen kann hierbei sein, jeweils die Bearbeitung der größten Missstände in Angriff zu nehmen, also das, was die Qualität am stärksten behindert (Winkler 1993: 29).

Werden die zur Verfügung stehenden Qualitätsentwicklungsinstrumente, mit denen sich die Verflechtung der drei Phasen und damit eine ganzheitliche Betrachtung der Lehrerbildung fördern lässt, in Augenschein genommen, so können zwei Gruppen unterschieden werden: solche, die bereits eingesetzt, und solche, die in der Literatur vorgeschlagen werden.

Die bereits eingesetzten QE-Instrumente sind:

- *Rechtliche Normensetzungen:* Sie vereinheitlichen die Prozesse und binden das Land, die ressourcenseitigen Voraussetzungen bereitzustellen, und die Lehrerbildungsakteure, formal und inhaltlich bestimmte Einheitlichkeiten herzustellen bzw. zu wahren.
- *Ländergemeinsame Standards und länderspezifische Qualitätsrahmen:* Sie formulieren Qualitätsziele und sind, soweit länderübergreifend vereinbart, Beiträge auf dem Weg zu erleichterter überregionaler Mobilität.
- *Akkreditierungen:* Sie können dazu beitragen, Mindeststandards zu sichern, werden allerdings wegen ihres Aufwand-Nutzen-Verhältnisses auch kritisch bewertet.
- *Evaluationen:* Sie sind für alle drei Phasen der Lehrerbildung in den meisten Ländern gesetzlich fixiert. Das Evaluationsgeschehen selbst ist nur bedingt transparent – aus einem durchaus nachvollziehbaren Grund: Die Evaluationsberichte bleiben in der Regel nicht öffentlich, da dann die Akzeptanz für externe Evaluationen bei den

Evaluierten steigt und die Gutachter_innen sich in ihren Formulierungen freier fühlen, wenn ein „Schaden“ für die Evaluierten durch anschließende Veröffentlichung ausgeschlossen ist.

- *Förderprogramme:* Sie sind überwiegend an die erste Phase adressiert, integrieren aber fallweise auch phasenübergreifende Aktivitäten und umfassen, entsprechend der Spezifik eines Förderprojekts, in der Regel exemplarische Erprobungen von bestimmten Kooperationen.
- *Zentrales Gremium auf Landesebene:* Wo es ein solches gibt, begleitet dieses kontinuierlich die Lehrerbildung mit Analysen, Bewertungen und/oder Empfehlungen.
- *Temporäre Expertenkommissionen auf Landesebene:* Sie werden immer einmal wieder eingesetzt, diagnostizieren vor allem bearbeitungsbedürftige Problemlagen und formulieren Lösungsvorschläge oder Handlungsoptionen.
- *Institutionalisierte Abstimmungen zwischen den Phasen:* z. B. schriftlich fixierte Kooperationsvereinbarungen und gemeinsame Informationsaktivitäten für Studieninteressierte und Studierende.
- *Empirische Forschung zur Lehrerbildung und ihrer Wirksamkeit:* Diese findet statt, nach allgemeiner Einschätzung aber einerseits zu wenig und andererseits mit unzulänglichen praxisrelevanten Ergebnissen.

Zum letztgenannten Punkt merkt Hascher (2014: 560) an, dass der gegenwärtige Forschungsstand offenlasse, in welchem Ausmaß die Wirksamkeit der Lehrerbildung davon abhängt, wie es ihr gelingt,

- die Fachwissenschaft für die Lehrerbildung zu interessieren,
- den Mangel an fachdidaktischer Forschung zu beheben,
- Kerncurricula zu formulieren,
- die Praxisferne zu überwinden,
- Desintegrationsprozesse in der ersten Phase zu vermeiden,
- die Ausbildner_innen in der zweiten und dritten Phase systematisch zu qualifizieren,
- die drei Lehrerbildungsphasen besser miteinander zu verknüpfen,
- Standards zu etablieren,
- die Eignung von Studierenden für den Lehrberuf vor bzw. im Verlauf des Studiums zu diagnostizieren.

Also mit anderen Worten: Die empirische Forschung zur Lehrerbildung und ihrer Wirksamkeit stellt offenbar in der Tat bislang keine große Hilfe dar, wenn es um die Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung geht.

Ein generelles Problem für alle anderen o. g. Instrumente wiederum besteht darin, dass sie nur selten auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden.

Andere QE- oder QE-relevante Instrumente mit phasenübergreifendem Anspruch werden in der wissenschaftlichen Literatur formuliert oder von organisierten Interessengruppen gefordert oder auch im Einzelfall bereits im Rahmen von Modellerprobungen umgesetzt. Dazu zählen vor allem:

- *länderübergreifende Vergleichbarkeit* von Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen – gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und von Lehramtsabschlüssen zwischen den Ländern;
- *inhaltliche Verknüpfung* der ersten und zweiten Phase hinsichtlich fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Wissens;
- *Modelle phasenübergreifender Lehrerbildung* zur Verzahnung von konzeptionell-formalem Wissen und prozedural-praktischem Wissen und Können (z. B. Jenaer Modell, vgl. Kleinespel/Winkler 2014) bzw. phasendurchlässige Module (z. B. Stuttgarter Modell, vgl. Scharenberg 2014), strukturell abgesichert etwa durch die Einrichtung von regionalen pädagogischen Zentren;
- *Integration neuer Konzepte und Methoden* in die Unterrichtspraxis und Erweiterung der Kognitionen des Lehrpersonals;
- *Gestaltung der Phasenübergänge:* Abgleich von Ausschreibungszeitpunkten, Bewerbungsfristen und Bearbeitungszeiten;
- *Entwicklung eines attraktiven Berufsbildes*;
- *Erhöhung der faktischen Berufsattraktivität:* verbesserte Arbeitsbedingungen, Belastungsabsenkung, Ausbau der Aufstiegsmöglichkeiten, Einkommensverbesserung – auch für den Vorbereitungsdienst.

Zusammenfassung und Auswertung

15. Qualität

Grundsätzlich lässt sich Qualität definieren als eine Kategorie zur Bezeichnung kombinatorischer Effekte, die zusammen eine bestimmte Güte ergeben (*qualitas* = Beschaffenheit). Die **Qualität von Bildung** lässt sich nur über die mittel- und langfristigen Wirkungen erfassen, etwa hinsichtlich ihres Beitrags dazu, welche gesellschaftlichen Teilhabechancen die Einzelnen gewinnen und nutzen. In erster Näherung werden Bildungseffekte über pragmatisch gewählte Kriterien – z. B. Erfolg beim Berufseinstieg – indiziert. Diese dienen vorrangig der Herstellung von Vergleichbarkeit. Dagegen muss eine Betrachtung, die auf die Qualität der Bildungsprozesse selbst fokussiert, avancierter ausfallen.

Ein abstraktes Maß jedoch gibt es dafür nicht. Qualität als eine *Kategorie zur Bezeichnung* von etwas ist nicht unabhängig vom Beobachter gegeben. Daher ist das, was unter je konkreten Umständen als Qualität verstanden wird, Gegenstand fortlaufender **Aushandlungsprozesse.** In diesen entsteht eine Mehrheitsauffassung, flankiert von Minderheitsauffassungen. Erstere beansprucht dann kollektive Verbindlichkeit und leitet Qualitätssicherungs- bzw. -entwicklungsprogramme an. Um deren Zustandekommen zu verstehen und sie ggf. mitgestalten zu können, ist es hilfreich, sich Klarheit über die verschiedenen Arten der (meist kollektiven) Qualitätskonstruktion zu verschaffen.

In den letzten Jahrzehnten hat sich das **Qualitätsverständnis** auch für akademische und nachakademische Ausbildungen deutlich gewandelt. Dieser Wandel lässt sich als Übergang von einem vorevaluativen zu einem evaluativen Qualitätsverständnis kennzeichnen. Blieb das traditionelle Qualitätsverständnis implizit, so will das evaluative explizit sein. Nachteile weist sowohl das eine als auch das andere auf. Die Lösung ist die kluge Kombination der einzusetzenden Instrumente. Sie muss darauf zielen, dass sich die jeweiligen Nachteile so weit wie möglich gegenseitig neutralisieren. Die Raffinesse solcher Kombinationen fällt unterschiedlich aus, da sie von verfügbaren Ressourcen, dem Maß der Aufgeklärtheit der beteiligten Akteure sowie dem Verwendungszweck bestimmt wird.

Die Unterscheidung von vorevaluativem und evaluativem Qualitätsverständnis enthält jedoch nicht nur eine Differenzierung zwischen zwei, sondern drei **Qualitätskonstrukten.** Diese beschreiben in jeweils unterschiedlich avancierter Weise, welche Güte Betrachtungsgegenständen zugeschrieben wird:

- Das erste Qualitätskonstrukt ist *quantitativ* fokussiert: Die Gegenstände werden messend erfasst, und zwar in einem unmittelbaren Zugriff. Hierfür lassen sich metrisch Standards formulieren, etwa als Mindestwerte oder quantitative Korridore.
- Das zweite ist auf *Qualitäten – im Plural* – gerichtet. Es erfasst einzelne Merkmale bzw. isolierbare Einzeleigenschaften des Betrachtungsgegenstandes. Hier wird häufig versucht, diese über verbal beschriebene qualitative Standards zu erfassen. Dabei handelt es sich weniger um eine Erfassung von Qualität, sondern um deren Einkreisung. Es geht um die Bestimmung von Qualitäten erster Ordnung.
- Das dritte Qualitätskonstrukt nimmt *Qualität – im Singular* – in den Blick: komplexe Merkmalsbündel, die einen Prozess, eine Leistung oder eine Organisationseinheit als Gesamtheit prägen. Dies lässt sich als Qualität zweiter Ordnung kennzeichnen. Sie entzieht sich sowohl quantitativer als auch qualitativer Standardisierung und benötigt zu ihrer Erfassung deutende Beurteilungen.

Praktisch bemerkbar macht sich die Unterscheidung zwischen den ersten beiden Qualitätskonstrukten insbesondere bei gezielten **Interventionen** mit dem Ziel, eine Variable innerhalb des kombinatorischen Sets zu verändern: Bei quantitativ erfassbaren Eigenschaften bleibt eine solche Veränderung auf das jeweilige Interventionsziel beschränkt. Bei qualitativ zu erfassenden Eigenschaften wirkt sich die Veränderung immer auf alle kombinatorisch miteinander verknüpften Variablen aus.

Ganzheitliche Qualitäten wiederum werden nicht ganzheitlich erzeugt, sondern durch Handeln und Interventionen, die sich auf konkrete Elemente beziehen. Um hierfür eine Struktur zu gewinnen, die praktikabel ist, lassen sich **vier Qualitätsdimensionen** unterscheiden: Struktur-, Prozess-, Orientierungs- und Ergebnisqualität. Es geht darum,

- förderliche institutionelle und organisatorische Kontexte zu schaffen, incl. personeller, räumlicher, materieller und sächlicher Voraussetzungen (Strukturqualität),
- Handlungen, Interaktionen, Erfahrungen, Arbeitsabläufe und Adressatenbeteiligung zu verändern bzw. einzubeziehen (Prozessqualität),
- kulturelle und didaktische Vorstellungen, gesellschaftliche Werte und soziale Normen zu berücksichtigen und sie ggf. zu entwickeln (Orientierungsqualität) sowie

- die Zielbindung des Qualitätshandelns sicherzustellen sowie den Grad der Zielerreichung (Effektivität) und das Kosten-Nutzen-Verhältnis (Effizienz) zu erfassen (Ergebnisqualität).

Wird die Qualität der Lehrerbildung derart untergliedert, so geht es um
- die Qualität der institutionellen und organisatorischen Strukturen: Studiengänge, Zentren für Lehrerbildung, Studienseminare, Schulqualitätsinstitute mit ihren Aufgaben in der Lehrerfortbildung, weitere Fortbildungsanbieter usw.;
- die Qualität des Lehrerbildungsprozesses: unterteilt in die drei Phasen Studium, Vorbereitungsdienst und berufsbegleitende Fort-/Weiterbildung, daneben um deren Verflechtung oder Nichtverflechtung;
- die Qualität der zugrunde liegenden Orientierungen: neben grundsätzlichen kulturellen Vorstellungen und sozialen Normen aktuell vor allem die Inklusionsorientierung;
- die Qualität der Ergebnisse: z. B. Kompetenzentwicklung, Studienerfolgsquote oder gelingender Berufseinstieg.

Qualität an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen wird nicht derart hergestellt, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen ist, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entsteht. Das unterscheidet Bildungsprozesse von z. B. industriellen Fertigungsprozessen (für die Qualitätsentwicklung in Gestalt von Qualitätsmanagement zuerst systematisch entwickelt worden war). Vielmehr *kann* Qualität von Bildung dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass **Qualitätserzeugung *nicht verhindert*** wird. Eine Entstehensgarantie ist dies freilich nicht.

Doch immerhin: Qualitätsförderlich gestaltete Kontexte werden zumindest tendenziell zu höheren Qualitäten führen als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind. Wenn also von „Qualitätsmanagement an Bildungseinrichtungen“ gesprochen wird, dann muss dies als **Qualitäts*bedingungs*management** verstanden werden: als zielgebundenes kontextgestaltendes Organisieren, das dem Gegenstand seiner Bemühungen Möglichkeiten schafft, statt ihn einer aussichtslosen Diktatur des Determinismus zu unterwerfen (Tafel 58).

Tafel 58: Qualitätskonstrukte und -dimensionen in der Lehrerbildung

Qualitätskonstrukt / Qualitätsdimension		Strukturqualität	Prozessqualität	Orientierungsqualität	Ergebnisqualität
Quantitäten	1. Phase	z. B. Lehrkräfte-Studierenden-Relation, Vorhandensein ZfL, Kosten pro Absolvent_in	z. B. tatsächlicher studentischer Workload	z. B. quantitative Repräsentanz der angestrebten Kompetenzen in den Lernzielen	z. B. Übertrittsquote BA/MA, Absolventenzahl absolut und pro Professur, Studienabbruch/-erfolgsquote, Abschlussnoten
	2. Phase	z. B. Qualifizierungsquote der Ausbildungslehrer_innen	z. B. Zahl der Veranstaltungen zu außerschulischen Kompetenzbereichen	z. B. Anzahl der Beurteilungssituationen als Indikator für geringere oder höhere erwachsenenbildnerische Orientierung	z. B. Berufseintrittsquote, Erfolgsquote Qualifizierungen von Quer-/Seiteneinsteiger_innen
	3. Phase	z. B. Vorhandensein von Angeboten für die Berufseingangsphase	z. B. Bedarfsgerechtheit der Fortbildungsangebote	z. B. Weiterbildungsneigung anhand Weiterbildungsquote und -intensität	z. B. Anteil der Führungskräftelehrgangs-Teilnehmer_innen, die im Anschluss Schulleitung übernehmen
	phasenübergreifend	z. B. Zahl der formalen Kooperationen Universität – Studienseminar	z. B. Zahl der Interaktionen Universität – Studienseminar	z. B. Vorhandensein phasenübergreifender Lehrerbildungs-Qualitätsdefinition	z. B. Deckung des Lehrerbedarfs, Quote des vorzeitigen Berufsausstiegs

<table>
<tr><th colspan="2">Qualitäts-dimension / Qualitäts-konstrukt</th><th>Strukturqualität</th><th>Prozessqualität</th><th>Orientierungsqualität</th><th colspan="2">Ergebnisqualität</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Qualitäten 1. Ordnung</td><td>1. Phase</td><td>z. B. Quote lehramtsspezifischer fachwissenschaftlicher Lehrveranstaltungen</td><td>z. B. Lehrkräfte-Studierenden-Interaktion, Methodenvielfalt, realisierte didaktische Szenarien, Studierbarkeit</td><td>z. B. Vorhandensein eines Anforderungsprofils für den Lehramtsberuf</td><td>z. B. gestärkte Berufsmotivation</td><td rowspan="3">Effektivität und Effizienz des Erreichens von Einzelzielen</td></tr>
<tr><td>2. Phase</td><td>z. B. Qualifikation des Ausbildungspersonals</td><td>z. B. Ansprechbarkeit/Erreichbarkeit der Fachleiter_innen</td><td>z. B. Stärkung der Berufsmotivation</td><td>z. B. individuelle Verträglichkeit des Praxisschocks</td></tr>
<tr><td>3. Phase</td><td>z. B. Vielfalt, Bedarfsgerechtheit und Aktualität der Fortbildungsangebote</td><td>z. B. Bindung der Fortbildungsangebote an Alltagsbewältigung (etwa Digitalisierung)</td><td>z. B. Stärkung Wissens-Koproduktion gegen Alltagszwänge</td><td>z. B. Berufsbewältigung</td></tr>
<tr><td>phasen-übergreifend</td><td>z. B. strukturelle Verbindungen zweier oder aller drei Phasen</td><td>z. B. Interaktionsdichte zwischen den Vertreter_innen der drei Phasen</td><td>z. B. Verankerung bildungspolitischer und bildungsprozessbezogener Ziele (etwa Chancengleichheit, Inklusion, religiöse Toleranz, Elternarbeit)</td><td colspan="2">z. B. überregionale Mobilität, Maß der pädagogischen Zielerreichung</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Qualität 2. Ordnung</td><td>ausbildungs-bezogen</td><td colspan="5">Professionalisierung</td></tr>
<tr><td>ergebnis-bezogen</td><td colspan="5">Schulqualität</td></tr>
</table>

16. Erste Phase

In der ersten Phase der Lehrerbildung erfolgt die erziehungswissenschaftliche und didaktische sowie die fachwissenschaftliche Ausbildung der zukünftigen Lehrer_innen auf Hochschulniveau:

- Die Ausbildung soll es zum einen ermöglichen, eigene Erfahrungen im pädagogischen Handlungsfeld theoriegeleitet zu analysieren und zu reflektieren, die Fähigkeiten zum eigenständigen und kooperativen Arbeiten zu entwickeln sowie innovative Formen der Unterrichtsgestaltung kennenzulernen.
- Zum anderen soll die fachwissenschaftliche Ausbildung dafür sorgen, dass die Studierenden über inhaltliche und methodische Kenntnisse in den Wissensgebieten verfügen, die für die Gestaltung von schulischen Lehr- und Lernsituationen grundlegend sind. Zugleich sollen sie fähig werden, sich neue Gegenstandsbereiche der Disziplinen selbstständig oder in Kooperation mit anderen anzueignen.

Eines der Hauptprobleme der ersten Phase der Lehrerbildung besteht im Verhältnis von **Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften.** Nötig seien vor allem, so der Tenor der Debatte, curriculare Abstimmungen und eine neue Gewichtung zwischen den drei Fächergruppen, beides im Blick auf die Theorie-Praxis-Kollision innerhalb der ersten sowie zwischen erster und zweiter Lehrerbildungsphase. Dabei sollten dann auch einige spezielle Probleme abgeräumt werden:

- Ein dauernder Diskussionspunkt hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Studienanteile ist die Frage, ob angehende Mathematiklehrer und Mathematikerinnen oder künftige Deutschlehrerinnen und Germanistikstudierende **gemeinsame Lehrveranstaltungen** besuchen sollten. Hier spielen auch Geringschätzungen des Lehramtsstudiums und der Lehramtsstudierenden seitens der Fachwissenschaften eine Rolle – obgleich die Lehramtsstudien immerhin wesentliche Teile der Institutsausstattungen sichern.
- Die **Fachdidaktiken** stellen ein besonderes Problem dar, obgleich sie viel stärker als Problem*löser* begriffen werden müssten. Funktional sind sie das verknüpfende Element zwischen den fachlichen und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen. Sie als solche zu stärken besitzt insofern Überzeugungskraft, als die Fach- und die Berufswissenschaften keinen unmittelbaren Überlappungsbereich besitzen. Es muss folglich eine Brücke zwischen beiden gespannt werden. Indem die Fachdidaktik diese Brücke

bildet, kann sie die Fach- und Berufswissenschaften auch entlasten hinsichtlich der Anforderung, unmittelbare Schnittstellen zur jeweils anderen Seite selbst herstellen zu müssen.

Eng damit verbunden sind Fragen der **organisatorischen Verankerung der Lehrerbildung** in der Hochschule, die als unklar oder ungesichert gilt. Die institutionelle Basis für die Kooperation innerhalb der Hochschule wird für unzureichend erachtet. Den Zentren für Lehrerbildung fehlt es häufig an Kompetenzen und Ausstattung, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können. Gefordert wird ein stärkeres Engagement für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Lehrerbildung.

Beim **Studienzugang** fällt auf, dass es an einer aussagekräftigen Definition der „Eignung für den Lehrerberuf" fehlt. Der schlechten Bewerberlage – vor allem in den MINT-Fächern und im berufsbildenden Bereich – müsste wohl durch den Ausbau von Informationsangeboten und die Vermittlung eines attraktiven Berufsbildes entgegengewirkt werden.

Beklagt wird ein **unzureichender Praxisbezug** des Studiums – eine Klage allerdings, die insofern relativiert werden muss, als sie regelmäßig auch in den am intensivsten praxisnah konzipierten Studiengängen artikuliert wird, sodass sie nur vollständig eliminierbar erscheint, wenn man die Studiengänge ihres Charakters als *Studien*gänge entkleiden würde. Es werden Defizite in Bezug auf die Berufsvorbereitung und die Professionsorientierung des Studiums konstatiert. Zu selten würden auch schulpraktische Erfahrungen als Berufungskriterium für die Besetzung von Fachdidaktik-Professuren herangezogen.

Außerdem fänden gesellschaftlich **brisante Themen** nicht genügend Berücksichtigung in den Lehrplänen:

- Unzureichend vorbereitet fühlen sich die Lehramtskandidat_innen hinsichtlich der Heterogenität, auf die sie in der Schulwirklichkeit treffen.
- Inklusion komme überwiegend als Sonderthema vor – müsste jedoch, den Entwicklungen im Schulsystem entsprechend, ein Normal- und Querschnittsthema sein.
- Auffällig ist auch die geringe Bedeutung, die Themen wie digitale Bildung und mediengestütztes Lernen in der universitären Ausbildung haben.
- Gleiches gilt für Themen wie Ganztagsschulen oder Kooperationen in Bildungsnetzwerken.

Strukturell genießt das Thema der **Internationalisierung** in der Lehrerbildung eine zu geringe Aufmerksamkeit. Die Mobilität der Studierenden sollte durch Verankerung von Auslandsaufenthalten in Curricula besser unterstützt werden. Für erforderlich werden verbindliche Kriterien und transparente Regelungen für die Anerkennung im Ausland erworbener Leistungen und Abschlüsse gehalten.

Aber auch die Ermöglichung von **Mobilität** zwischen Hochschulen und Bundesländern stellt – trotz entsprechender Bemühungen der KMK – offenbar nach wie vor ein Dauerärgernis dar.

Vonseiten der Studierenden werden häufig ein unklares Anforderungsprofil und Mängel in der Studienorganisation thematisiert. Schlecht abgestimmte Stundenpläne, zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen und brüchige Übergänge zwischen BA- und MA-Studiengängen (mangelnde Passfähigkeit von Ausschreibungszeitpunkten und Bewerbungsfristen, lange Bearbeitungszeiten, gestörte Anschlussfähigkeit zwischen BA- und MA-Studium) wirken sich offenbar kontraproduktiv auf die Einhaltung der Regelstudienzeit und den Studienerfolg aus.

Je nach Berechnung liegt der **Studienabbruch** in Lehramtstudiengängen bei 12 bis 15 Prozent. Damit hat sich diese Quote zwar seit 2006 verdoppelt, liegt aber immer noch deutlich unter derjenigen der nicht lehramtsbezogenen Studiengänge. In einer allgemeineren Perspektive ist auch darauf hinzuweisen, dass die Studienabbruchquoten in den Lehramtsstudiengängen geringer sind, als es die strukturelle Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen erwarten ließe. In einer reinen Effizienzbetrachtung müsste man erwarten, dass ein zu etwa einem Drittel nicht ausfinanziertes Hochschulsystem auch circa ein Drittel Drop-outs produziert. Tut es dies nicht, heißt das in der reziproken Betrachtung: Im Rahmen der Möglichkeiten, die durch die gegebene (Unter-)Finanzierung eröffnet werden, arbeitet das System durchaus erfolgreich.

Unter den **Gründen für Studienabbrüche** nehmen die Unzufriedenheit mit Studieninhalten sowie mit der Organisation und Betreuung die vorderen Plätze ein. Es folgen Überlastung durch Leistungsdruck im Studium, Überforderung mit dem Lehrstoff und Probleme mit dem fachwissenschaftlichen Studium.

All dem gegenüber steht, dass die **Professionalisierung** des Lehrerberufs und der Lehrerbildung ein Forschungsthema mit einiger Tradition ist, das in den letzten 20 Jahren noch einmal eine erhebliche Aufmerksamkeitssteigerung erfahren hat. Überwiegend als eine Art Konkretisierung der Professionalisierung wird die **Kompetenzentwicklung** – ein stärker politisch

induziertes Thema – verhandelt: Nicht mehr Kenntniszuwachs soll gemäß dieser Orientierung zentrales Erfolgskriterium eines Studienganges sein, sondern das, was die oder der Lernende am Ende an Handlungsfertigkeiten ausgebildet hat. Ein aufgeklärtes Kompetenzverständnis gehe hierbei davon aus, dass Wissen, Können und Haltung immer gemeinsam zu entwickeln seien.

In der Gestaltung der Studiengänge müssen, wie deutlich wird, komplexe Anforderungen integriert werden. Deren Zusammenführung ist inzwischen wesentlich den **Zentren für Lehrerbildung** (ZfL) überantwortet worden, die vor allem in den letzten zehn Jahren aufgebaut worden sind. Ihnen wird für die Gestaltung der ersten Phase der Lehrerbildung entscheidende Bedeutung beigemessen. Im Zeitverlauf waren die Zentren mit unterschiedlichen Problemlagen konfrontiert und sind im Zuge der Verarbeitung dieser Problemlagen in einen Selbstfindungs- und Profilierungsprozess eingetreten, der bis heute andauert – allerdings auch mit Zukunftsungewissheiten und Frustrationen verbunden ist:

- Bereits bei der Konzipierung der Zentren war man sich bewusst, dass die Etablierung einer neuen Querstruktur innerhalb des bestehenden universitären Organisationsgefüges mit **Abgrenzungs- und Kompetenzproblemen** verbunden sein würde. Anfangs ging man davon aus, dass die Zentren mehr sein müssten als bloße Koordinierungsstellen, aber weniger als Quasi-Fakultäten.
- Mit der Gewinnung von Praxiserfahrungen mehrten sich die Stimmen, die für eine **Neuorganisation der Zentren** plädieren: als phasenübergreifende Einrichtung oder für eine Weiterentwicklung zu eigenständigen Organisationseinheiten in Form einer (Quasi-)Fakultät, geleitet von einer Dekanin/einem Dekan, ausgestattet mit Ressourcen und eigenem Forschungsauftrag sowie Relevanz für die Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen.

Der Vorwurf, dass sich die Zentren überwiegend auf Koordinations- und Organisationsaufgaben beschränkten und nicht mehr seien als Serviceagenturen mit administrativem Arbeitsschwerpunkt, hat sich im Zeitverlauf etwas abgeschwächt. Trotz zunehmender Integration von Forschung und Nachwuchsförderung in das Arbeitsspektrum der Zentren besteht aber nach Meinung von Experten weiterhin Profilierungsbedarf. Noch zu häufig werde einem pragmatischen Management Vorrang gegenüber einer Ausrichtung an strategischen Zielen und Bedarfsanalysen eingeräumt. Für **erforderlich** gehalten werden

- fachübergreifend agierende Einrichtungen mit festgelegten Zuständigkeiten, Rechten und Pflichten,

- aufgabenadäquater Ausstattung und
- einem ausreichenden Maß an Autonomie.

Die Zentren könnten, so heißt es, den in sie gesetzten Erwartungen im Hinblick auf eine Qualitätsverbesserung der Lehrerbildung nur gerecht werden, wenn

- sie strukturell stark aufgestellt,
- alle Bereiche der Lehrerbildung hinlänglich eingebunden und
- die Kooperation aller an der Lehrerbildung Beteiligten zielführend koordiniert werden.

Während die Beratungs-, Vermittlungs- und Koordinierungsleistungen der Zentren weitgehend positiv beurteilt werden, wird bezweifelt, ob sie in ihrer derzeitigen Form in der Lage sind, einen Kontrapunkt zur Fragmentierung der Lehrerbildung zu setzen.

Insgesamt bestünden weithin dysfunktionale Ambivalenzen, und die Frage der **ZfL-Kompetenzen** sei vielerorts unbefriedigend geklärt. Unübersehbar gibt es vor allem einen gravierenden Widerspruch: zwischen den Erwartungen an die integrierende und steuernde Funktion der Zentren auf Hochschulebene einerseits und den von ihnen unter den gegebenen Bedingungen im Hinblick auf Kompetenzen und Ausstattung zu erbringenden Leistungen andererseits.

An **Instrumenten der Qualitätsentwicklung** einschließlich der Qualitätsbewertung herrscht nicht direkt ein Mangel. Manche davon werden auch als solche annonciert, andere – wie die empirische Forschung zur Lehrerbildung, etwa zu Studienverläufen – stellen faktische QE-Instrumente dar. Einige sind übergreifend einsetzbare Instrument, die **für die Lehrerbildung adaptiert** werden:

- Qualitätsberichtswesen
- Formulierung strategischer Ziele auf Basis von Stärken-Schwächen-Analysen
- Qualitätsmanagementkonferenzen und integrierte QM-Systeme
- Informationsplattformen
- Kompetenznetzwerke

Weitere Instrumente sind **lehrerbildungsspezifisch:**

- Lehrerbildung als Thema der Landeshochschulentwicklungsplanung und
- als verpflichtender Bestandteil in Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule,

- ihre explizite Verankerung im Hochschulprofil und
- ihre direkte Zuordnung zur Hochschulleitungsebene,
- Zulassungsverfahren und Eignungsabklärungen.

Die dominierenden und **prägenden QE-Instrumente** in der Lehrerbildung sind:

- Rahmenvorgaben, Standards und landesspezifische Normierungen,
- Akkreditierung und Evaluation,
- lehrerbildungsbezogene Förderprogramme von Bund und Ländern (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) und gesonderte in weiteren vier Ländern,
- die Zentren für Lehrerbildung als Versuch einer strukturellen Antwort auf die strukturell verfestigten Probleme der Lehrerbildung (Tafel 59).

Tafel 59: Zusammenfassung der thematisierten Probleme in der ersten Phase der Lehrerbildung

häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	gelegentlich erwähnt
Strukturqualität	
fragliche Aussagekraft von Eignungsabklärungen	schlechte Bewerberlage/Nachwuchsprobleme vor allem in MINT-Fächern, insbesondere im berufsbildenden Bereich
ungesicherte organisatorische Verankerung der Lehrerbildung in der Universität	
mangelhafte Abstimmung zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – Fehlen einer institutionalisierten Kooperation	fehlende Festlegungen zu schulpraktischen Erfahrungen als Berufungskriterium für Fachdidaktik-Professuren
unzureichender Praxisbezug vor und im gesamten Curriculum, Defizite in Bezug auf Berufsvorbereitung/Professionsorientierung/Berufsbefähigung	geringer Grad an Internationalisierung: beschränkte Möglichkeiten für und fehlende curriculare Verankerung von Auslandsaufenthalten; Regelstudienzeit als Restriktion; fehlende verbindliche Kriterien/transparente Regelungen für Anerkennung von Auslandsleistungen
ungenügende curriculare Verankerung aktueller Themen (Heterogenität, Inklusion)	
Verzögerungen durch unzureichende Stundenplangestaltung, zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen	Nichtnutzung der Kooperationspotenziale Universitäten/HAWs vor allem für das berufsbildende Lehramt
brüchige Übergänge: mangelnde Passfähigkeit von Ausschreibungszeitpunkten und Bewerbungsfristen, lange Bearbeitungszeiten, gestörte Anschlussfähigkeit zwischen BA- und MA-Studium	Digitalisierung und mediengestütztes Lernen als Themen unterrepräsentiert
	sonderpädagogische Lehrinhalte auch für Regelschullehrkräfte nötig
Akkreditierung: weniger ein Qualitätsentwicklungsinstrument als eine Konformitätsbewertung, umstritten wegen des Aufwand-Nutzen-Verhältnisses und der Akkreditierungsqualität	inklusionsspezifische Weiterbildung von Professor_innen nötig
	nicht überall Qualifizierungsprogramme für Praktikumsmentor_innen

häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	gelegentlich erwähnt
Strukturqualität	
unterschiedliche Dauer der Lehramtsstudiengänge nach Schulart und damit Ungleichwertigkeit für spätere Einstufungen im Beruf	unterschiedliche oder keine Regelungen für Übergänge aus nicht lehramtsbezogenen BA-Studiengängen
	Regelstudienzeiten mancher Lehramtsstudiengänge so kurz, dass sie keinen Zugang zur Promotion ermöglichen
Zentren für Lehrerbildung:	
Unsicherheiten hinsichtlich Organisationsstatus, Struktur, Kompetenzen, Aufgaben, Umsetzungsstrategien, Kooperationsmodelle; Problem des Selbstverständnisses: Querstruktur oder fakultätsähnlich?	heterogene Rechte und Pflichten der Leiter_innen im Vergleich der Einrichtungen zu starke Abhängigkeit von der Hochschulleitung
Defizite in Bezug auf Entscheidungskompetenzen, Mitwirkungsrechte (z. B. in Berufungsverfahren), hochschulweite Akzeptanz und Ausstattung	Vorrang pragmatischen Managements gegenüber Ausrichtung an strategischen Zielen und Bedarfsanalysen
Reduzierung auf Serviceagentur/Dienstleistungen statt Motor der Lehrerausbildungsverbesserung durch Querstrukturierung	
Prozessqualität	
Kritik von Lehramtskandidat_innen: Missverhältnis von Theorie und Praxis, unzureichende Quantität und Qualität der Fachdidaktik, insbesondere deren Randständigkeit, unzureichende Quantität und Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, Dominanz der Fachwissenschaften, fehlende Verknüpfung mit den nachfolgenden Ausbildungsabschnitten	Leistungsdruck und Überforderung im Studium
Orientierungsqualität	
fehlende Definition der „Eignung für den Lehrerberuf"	ausbaubedürftige Informationsangebote und Werbung für das Lehramt
unklare Anforderungsprofile für den Lehramtsberuf	
unzureichende Vermittlung eines attraktiven Berufsbildes	
Geschlechterungleichheiten: je unterschiedlich nach Schulstufen und Fächern	
Kompetenzorientierung umstritten	
Ergebnisqualität	
Überschreitung der Regelstudienzeit	fehlende repräsentative Daten zum Studienverlauf
ausgeprägte Homogenität der Lehrerschaft („deutsch und weiblich") bei gleichzeitig geschlechtsspezifischen Differenzen zwischen den Schularten	
Mobilitätshemmnisse zwischen Bundesländern durch fehlende überregionale Vergleichbarkeit	
Mangel an wissenschaftlichem Nachwuchs in der Lehrerbildung	

17. Zweite Phase

Das deutsche System des Vorbereitungsdienstes ist in Europa ein **Sonderfall.** Durch neue Modelle an Universitäten und erweiterte Praxisphasen besteht ein Legitimationsdruck für die zweite Phase. In einigen Bundesländern wird über die Teilintegration des Vorbereitungsdienstes in die Masterstudiengänge nachgedacht, hauptsächlich um die nötige Anzahl an ECTS-Punkten zu erreichen. Seit Langem gibt es auch Überlegungen und Vorschläge zur einphasigen Lehrerbildung unter Ägide der Universitäten. Die meisten Experten warnen davor und heben das Ergänzungsverhältnis von erster und zweiter Phase hervor.

Der Vorbereitungsdienst einschließlich der Aufgaben und Ziele der Studienseminare sind in den Bundesländern sowohl gesetzlich als auch untergesetzlich in Richtlinien, Erlassen und Verordnungen geregelt. **Aufgabe des Vorbereitungsdienstes** ist es, den Lehramtskandidat_innen berufliche Handlungsfähigkeit bezogen auf die Lehrerqualifikationen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren, Organisieren und Verwalten zu vermitteln. Sie sollen dazu befähigt werden, den Beruf der Lehrer_in selbstständig ausüben zu können. Die KMK betont dabei den Ausbildungscharakter des Vorbereitungsdienstes.

Neben diesen allgemeinen Funktionszuschreibungen werden in den einzelnen Bundesländern bestimmte Aspekte gesondert betont:

- Vergleichsweise häufig gilt dies für zuwanderungsbedingte Herausforderungen, Inklusion und Heterogenität.
- Seltener wird auf Ausbildungsziele wie Gendersensibilität, Elternarbeit oder die Befähigung, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schüler_innen zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln, verwiesen.
- Inhaltliche Bildungsschwerpunkte werden mitunter benannt, so Medienbildung, Verbraucherbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Gesundheitsförderung.

Manche Zieldefinitionen für die zweite Phase formulieren auch **Selbstverständlichkeiten** und finden daher nicht in allen Ländern Eingang in die Zielkataloge. Das betrifft etwa Ziele wie die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit, Stärkung der Eigenverantwortlichkeit, berufliche Handlungsfähigkeit, Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse oder Kooperation

mit Kolleg_innen. Indem sie trotz ihrer Selbstverständlichkeit mitunter formuliert werden, mögen sie aber zugleich auch wahrgenommene Defizite anzeigen.

Als **Zugangsvoraussetzungen** zum Vorbereitungsdienst wurden länderübergreifend die Erste Staatsprüfung, der Master of Education bzw. die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge gemäß den Empfehlungen von KMK und HRK vereinbart. Damit sollten an sich auch Wechsel in den Vorbereitungsdienst eines anderen Bundeslandes unkompliziert möglich sein. In der Praxis jedoch zeigen sich Probleme.

Die Diversität der konsekutiven Studienmodelle (Bachelor, Master, Staatsexamen, modularisierte Strukturen, Praxisphasen, neue Curricula) hat zur Folge, dass sich der Beginn der zweiten Phase der Lehrerbildung nicht einheitlich gestaltet. Außerdem unterscheiden sich Zugang und Dauer des Vorbereitungsdienstes im Vergleich der Bundesländer. Damit ist die **überregionale Vergleichbarkeit** und folglich Einsetzbarkeit der Lehramtsanwärter_innen eingeschränkt. Dies betrifft die Anerkennung des Masters bzw. ersten Staatsexamens für den Vorbereitungsdienst in allen Bundesländern sowie dessen unterschiedliche Dauer in den einzelnen Ländern wie für die Lehramtstypen.

Der Vorbereitungsdienst wird einerseits unterschieden in **ein- und mehrphasig,** andererseits zwischen **modularisiert** (festes Curriculum an Ausbildungsinhalten und individueller Zuschnitt an Fortbildungen) und **seminarbezogen** (dauerhafte Zuordnung zu einer Seminargruppe). Ein anderer qualitätsrelevanter Aspekt ist die Länge der zweiten Ausbildungsphase. Allgemein ist hier eine Verkürzung der Ausbildungszeiten zu beobachten. In allen Ländern, in denen in den letzten Jahren Praxissemester in das Lehramtsstudium eingeführt wurden, hat sich die Dauer des Referendariats verkürzt. In der Mehrzahl der Bundesländer wurde sie von 24 auf 18 Monate reduziert. In zwölf Ländern gelten 18 Monate, in einem 16.

Überall ist die zweite Phase durch die Parallelität der praktischen Ausbildung in einer Schule und dem Besuch begleitender Veranstaltungen am Studienseminar gekennzeichnet. Es handelt sich damit um eine Phase **zwischen zwei Bildungsinstitutionen,** die je eigene Ansprüche erheben.

Im Vergleich zur ersten Phase erfährt die zweite Phase eine **positive Gesamtbewertung** im Hinblick auf das Arbeits- und Betreuungsklima, die Akzeptanz der Lehramtskandidaten an den Schulen sowie die Relevanz für die Berufsfeldorientierung. **Negativ bewertet** werden hingegen

- mangelnde Abstimmungen zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase;
- geringe schulpraktische, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidaten;
- Kompetenzdefizite im Blick auf die Bewältigung von Kooperation, Integration, Klassenführung, interkulturelles Lernen, Disziplinprobleme, Konfliktbewältigung, Zeitmanagement, Selbstschutz;
- Überlastung der Lehramtskandidaten durch Umfang und Unterschiedlichkeit der Anforderungen sowie durch unrealistische Ziele;
- die Zuweisungsverfahren zu Studienseminaren und Ausbildungsschulen.

Bezüglich der Vermittlung von Kompetenzen **bemängeln Referendar_innen** die zu starke Fokussierung auf den Kompetenzbereich „Unterrichten" bei Vernachlässigung außerunterrichtlicher und außerschulischer Kompetenzbereiche sowie die zu geringe Beachtung von Lernkompetenzen, z. B. des selbstgesteuerten Lernens. Thematisiert werden auch die Abhängigkeit von den Fach- und Seminarleiter_innen, Ausbildungslehrer_innen und die damit einhergehende Bedeutung der jeweiligen persönlichen Verhältnisse. Die im Vorbereitungsdienst zu erfüllenden Anforderungen werden als intransparent empfunden und als zu stark an die ausbildenden Personen gebunden.

Die **Verbesserungsvorschläge** für den Vorbereitungsdienst, die von Referendar_innen formuliert werden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- veränderte Organisation des Vorbereitungsdienstes
- veränderte Entlohnung
- Veränderungen bzgl. der zweiten Staatsexamensarbeit
- realitätsbezogenere Ausbildung
- intensivere Unterstützung und Betreuung durch Ausbilder_innen
- Stärkung der Rolle der Lehramtskandidat_innen als kompetente Partner.

Im Rahmen des Vorbereitungsdienstes nehmen die **Ausbilder_innen in den Studienseminaren** eine zentrale Rolle ein. Ihre Hauptaufgabe ist es, die Vorbereitung der Referendare auf den Lehrerberuf und die Umsetzung theoretischer Inhalte in die Praxis zu leisten. Im Mittelpunkt der Arbeit der Studienseminare stehen zum einen Erkenntnisse aus den Erziehungswissenschaften wie allgemeine Didaktik in Verbindung mit schulpraktischen Gesichtspunkten sowie schulrelevante Rechts- und Verwaltungsfragen.

Zum anderen geht es um die fachdidaktische Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis und die Erprobung verschiedener Unterrichtsformen.

Der **seminaristische Teil** des Referendariats umfasst im Regelfall um die oder mehr als 300 Zeitstunden. Allerdings streut dies zwischen den Ländern stark: von 129 bis 360 Stunden, was wiederum unabhängig von der jeweiligen Dauer des Vorbereitungsdienstes ist. Die Anteile der Fachdidaktiken an der Gesamtstundenzahl bewegen sich zwischen 34 bis 67 Prozent. Dass der Durchschnittswert 53 Prozent beträgt, ist angesichts der darin verborgenen Differenzen praktisch aussagefrei. Im Übrigen sind sowohl die Anteile der Themen an den seminaristischen Ausbildungen, wo sie angegeben werden können, als auch die Auskunftsfähigkeiten der Ministerien dazu so uneinheitlich, dass Vergleichbarkeit nicht zu erzeugen und länderübergreifende Trends nicht zu identifizieren sind.

Besondere Bedeutung bei der Bewältigung der Theorie-Praxis-Kollision im Referendariat kommt den **Ausbildungslehrkräften** oder Mentor_innen zu, d. h. den mit der Begleitung von Referendar_innen beauftragten Lehrer_innen in den Schulen. Lange galt das Interesse an einer solchen Tätigkeit oder die Beauftragung als hinreichende Qualifikation dafür. Dies ändert sich derzeit, indem entsprechende Bedarfe erkannt und als Qualitätsentwicklungsinstrumente eingesetzt werden.

Insgesamt aber wird hinsichtlich der **Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten** für das ausbildende Personal Kritik geäußert. Nicht zuletzt wünschten sich die Lehrerbildner_innen selbst mehr Vorbereitung auf die Betreueraufgabe. Auch aus Sicht der Lehramtskandidat_innen besteht Qualifizierungsbedarf bei einem Teil der Ausbilder_innen. Der Professionalisierungsgrad scheine unter diesen sehr stark zu differieren. Die Referendare bemängeln vor allem das unzureichende Niveau der methodisch-didaktischen und auch der sozialen Kompetenz. Großer Qualifizierungsbedarf wird darüber hinaus im Bereich Leistungsbewertung sowie Betreuung und Beratung gesehen.

Die **Qualifizierung des Ausbildungspersonals** – in den Studienseminaren, aber auch der Mentor_innen in den Ausbildungsschulen – scheint sich in einem Spannungsfeld zu befinden: Zum Ersten gibt es zwar keine flächendeckenden Angebote zur Qualifizierung, Fort- und Weiterbildung. Zum Zweiten aber bestätigt sich das in der Literatur überwiegend gezeichnete Bild, dass es kaum solche Qualifizierungsmöglichkeiten gebe, auch nicht. Zum Dritten werden die vorhandenen Angebote durch die Lehrkräfte auch nicht genügend wahrgenommen, da sie nicht immer verpflichtend sind.

Ein spezielles, der zweiten Phase zuzuordnendes Problem betrifft den **Quer- und Seiteneinstieg.** Unter *Seiteneinsteigern* werden im Allgemeinen Personen verstanden, die in den Lehrerberuf einsteigen, ohne Lehramt studiert oder ein Referendariat absolviert zu haben. Sie kommen in der Regel aus einem Beruf außerhalb des Lehrdienstes und weisen mehrjährige Berufserfahrungen auf. Typischerweise absolvieren sie dann berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen. *Quereinsteiger* haben ebenfalls kein Lehramt studiert, absolvieren aber für den Einstieg in den Lehrberuf ein Referendariat. Für Quereinsteiger besteht in der Regel die Möglichkeit zur Verbeamtung. Allerdings werden diese Begriffe in Literatur und Verwaltungen nicht immer ganz einheitlich verwendet.

Generell werden die **Zugangsregelungen** zum Quer- oder Seiteneinstieg als zu starr empfunden. Es fehlt offensichtlich an alternativen Zugangswegen. Allerdings gibt es in den meisten Bundesländern grundsätzlich die Möglichkeit, als Quer- oder Seiteneinsteiger_in den Lehrberuf zu ergreifen. Diese Möglichkeit ist zumeist entweder durch einen allgemeinen Mangel an regulär ausgebildeten Lehrkräften begründet oder durch den Mangel von Lehrern in bestimmten (meist naturwissenschaftlichen) Fächern. Doch ist der Lehrermangel unterdessen in einigen Ländern so akut, dass auch für andere Fächer Quer- und Seiteneinsteiger_innen eingestellt werden.

Über alle Bundesländer hinweg kann festgestellt werden, dass

- in 15 Bundesländern die formalisierte Möglichkeit zum Quer- und Seiteneinstieg gegeben ist,
- Quer- und Seiteneinstieg sich überwiegend an MINT-Absolvent_innen richtet,
- sich aus den individuellen Abschlüssen mindestens ein, mitunter auch zwei Fächer der Stundentafel ableiten lassen müssen,
- überall eine berufsbegleitende Qualifizierung für das Lehramt vorgeschrieben ist, die dann aber auch zur vollen Berufsausübung berechtigt,
- es aber keine systematischen und auf Dauer angelegten Angebote für Quer- und Seiteneinstieg gibt (vorhandene Angebote reagieren auf der Grundlage von bereits vorhandenem oder erwartbarem Mangel; die Programme oder Maßnahmen zur Lehrerakquise werden installiert und wieder deinstalliert).

Unter Gesichtspunkten der Professionalisierung und Schulqualitätssicherung stellen **Seiten- und Quereinstiege eine Herausforderung** dar. Es lässt sich schwer abweisen, wenn etwa Berufsverbände hier Gefahren der Ent-

professionalisierung thematisieren. Die Länder versuchen in unterschiedlicher Weise, nachträgliche lehramtsspezifische Qualifikationen zu organisieren. Vergleichbare Regelungen werden aber als notwendig erachtet, um zu vermeiden, dass durch Quer- und Seiteneinstiege Qualitätsminderungen stattfinden. Dies betrifft Zugangsvoraussetzungen, Beschäftigungsbedingungen, Dauer und Inhalt der berufsbegleitenden Nachqualifizierung sowie die Zuständigkeit für die Nachqualifizierung.

Für erforderlich erachtet werden daneben auch die Bereitstellung von landesweit konzipierten Informationen, Mindestkriterien sowie verbindliche Regelungen statt Einzelfallentscheidungen für Seiten- und Quereinsteiger, die Gewinnung von vor allem MINT-Lehrkräften durch Qualifizierung über zusätzliche Studien und/oder Vorbereitungsdienst bzw. Berufseinstiegsprogramme.

Als notwendige **Instrumente der Qualitätsentwicklung** werden für die zweite Phase vor allem die folgenden benannt, z. T. auch aufgrund bereits erfolgreichen Einsatzes in einzelnen Bundesländern:

- Qualitätsrahmen,
- Selbstevaluation bzw. externe Evaluationen, aus deren Ergebnissen Vorschläge zur Weiterentwicklung der Studienseminare und Module abgeleitet werden,
- Qualifizierungsprogramme für Mentoren und Ausbildungsbeauftragte an Schulen,
- systematische Verzahnung von berufspraktischen und fachdidaktischen Seminarveranstaltungen,
- Eingangs- und Perspektivgespräche mit den Lehramtskandidat_innen,
- Ausbau der Themen Evaluation und Qualität in der Seminarausbildung.

Schließlich stellen die gesetzlichen und untergesetzlichen Vorgaben der Länder für die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes ein übergreifend wirksames QE-Instrument dar.

Formalisierte **Qualitätsbewertung** findet in der zweiten Phase vor allem über Evaluationen statt. Wie für die erste Phase der Lehrerbildung, so gibt es auch für die zweite Phase Festlegungen zu internen und externen Evaluationen. Diese beziehen sich zunächst auf die Studienseminare. Es kommen aber auch landesweite Evaluationsprojekte zur zweiten Phase der Lehrerbildung vor, die als externe Evaluation durchgeführt werden. Unterscheiden lässt sich zwischen solchen Evaluationen, die nach der Differenz

von offiziellen Regelungen und vorfindlicher Praxis fragen, und solchen, die Einschätzungen der Beteiligten zu den Umsetzungsqualitäten von Ausbildungsprozessen ermitteln.

Insgesamt ist festzuhalten: Der Vorbereitungsdienst ist in den Ländern nicht nur föderal differenziert gestaltet, sondern zeichnet sich auch durch **Unvergleichbarkeit** aus. Es bestätigt sich insofern, dass er (a) noch stark aufklärungsbedürftig ist, um (b) zu der Transparenz gelangen zu können, die unkomplizierte gegenseitige Anerkennungen über Bundesländergrenzen hinweg und damit Kalkulierbarkeit für Lehramtskandidat_innen ermöglichen kann (Tafel 60).

Tafel 60: Zusammenfassung der thematisierten Probleme in der zweiten Phase der Lehrerbildung

häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	gelegentlich erwähnt
Strukturqualität	
mangelnde Abstimmungen zwischen erster und zweiter Phase	kein freier Zugang zum Vorbereitungsdienst
uneinheitliche Anerkennung von Abschlüssen für den Vorbereitungsdienst	Zugangsregelungen werden als zu starr empfunden
unzureichende überregionale Vergleichbarkeit: Unterschiede zwischen den Bundesländern in Bezug auf Zugang und Dauer	Zuweisung des Referendariatsplatzes mitunter problembehaftet
zeitlicher Beginn der zweiten Phase zwischen den Ländern nicht einheitlich gestaltet	zu geringe schulpraktische, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Eingangsvoraussetzungen der Lehramtskandidat_innen
Spannungsfeld von zwei Ausbildungsinstitutionen: gleichzeitige Zugehörigkeit der Referendar_innen zu Ausbildungsschule und Studienseminar mit doppeltem Vorgesetztenverhältnis	Fehlen alternativer Zugangswege
zu geringer Stellenwert der Ausbildungstätigkeit in den Studienseminaren	ungeklärte Rolle der Referendar_innen an den Schulen: vollwertige Arbeitskraft, Beamte auf Widerruf, Aushilfslehrerrolle?
zu geringe Anforderungen an die Qualifikation des Ausbildungspersonals (Studienseminar und Ausbildungsschulen)	zu eingeschränkte Möglichkeiten für die Referendar_innen, aktiv an der Gestaltung ihrer Ausbildung teilzunehmen
mangelnde Abstimmungen zwischen Studienseminaren und Ausbildungsschulen	unterschiedliche oder keine Regelungen für Übergänge aus Fachhochschulen
Überlastung der Lehramtskandidat_innen durch Umfang und Unterschiedlichkeit der Anforderungen sowie durch unrealistische Ziele	Berufsschullehramt: bessere Kooperation und Abstimmung der beiden Lernorte Schule und Unternehmen

häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	gelegentlich erwähnt
Strukturqualität	
Dauersituation von Beratung und Beurteilung: Referendariat ist Teil der Erwachsenenbildung – Fachleiter_innen sind folglich Begleiter eines selbstgesteuerten Lernprozesses	
keine Vergleichbarkeit der Regelungen für Seiten- und Quereinsteiger_innen, z.T. nur Einzelfallentscheidungen (Zugangsvoraussetzungen, Beschäftigungsbedingungen, Dauer und Inhalt der berufsbegleitenden Nachqualifizierung, Zuständigkeit für Nachqualifizierung)	
Prozessqualität	
seitens der Referendare hohe (empfundene) Abhängigkeit von den Ausbildungspersonen	konflikthafte Beziehung zu den Schüler_innen im Rollenfindungsprozess: Nähe-und-Distanz-Problem
Zwang der Referendar_innen, den unterschiedlichen und teilweise divergierenden Anforderungen von Fachleiter_innen und Betreuungslehrer_innen entsprechen zu müssen	Risiken für Anerkennungsprozesse in der Beziehung von Referendar_in und Betreuungspersonen
zu starke Fokussierung auf den Kompetenzbereich „Unterrichten“; geringste Wahrnehmung von Kompetenzsteigerungen seitens der Referendar_innen in den Bereichen: professioneller Kontakt zu Personengruppen außerhalb des Unterrichts, etwa Eltern; Entwicklung von Schule außerhalb des Lehrens; Entwicklung von personaler Kompetenz und Sachkompetenz; Umgang mit kulturellen Unterschieden der Schüler; Schulentwicklung	
Orientierungsqualität	
fehlendes Lehrerleitbild	
Kompetenzorientierung umstritten	
Geschlechterungleichheiten: je unterschiedlich nach Schulstufen und Fächern	

18. Dritte Phase

Die Fort- und Weiterbildung dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz der Lehrpersonen. Sie soll dazu beitragen, dass Lehrer_innen den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen erfüllen können. Von der Fort- und Weiterbildung werden Beiträge zur Bewältigung neuer pädagogischer Anforderungen sowie die Befähigung zur Übernahme neuer fachlicher und unterrichtlicher Aufgaben erwartet.

In nahezu allen Bundesländern ist eine kontinuierliche **Fortbildungspflicht** schulrechtlich – nicht nur beamtenrechtlich – verankert. Die Pflichterfüllung unterliegt der Aufsicht der Schulleitungen.

Das **System der Fort- und Weiterbildung** von Lehrer_innen ist breit gefächert. Es untergliedert sich in kollegiale, schulinterne, regionale und zentrale Angebote. Im Vergleich zu den anderen Phasen der Lehrerbildung üben die Länderkompetenzen im schulischen Bildungsbereich und die damit verbundene föderale Differenzierung einen überdurchschnittlichen Einfluss auf die Fort- und Weiterbildung aus:

- Die hohe Frequenz der Schulreformen hat zur Folge, dass der inhaltliche Fort- und Weiterbildungsbedarf kurzfristigen Änderungen unterliegt.
- Die Regelungen zur Fortbildungspflicht und zum Fortbildungsumfang variieren im Vergleich der Bundesländer.
- Ebenso unterschiedlich fällt die Trägerlandschaft aus.

Strukturell ist die Lehrerfortbildungslandschaft in Bewegung. Die **Anbieter** sind in den letzten Jahren **stark diversifiziert,** da freien Trägern der Zugang erleichtert wurde, budgetierte Schulen frei aus den Fortbildungsofferten auswählen können und die früher dominante Rolle der staatlichen Fortbildungsinstitute relativiert ist. Heute zählen zu den Anbietern

- Landesinstitute für Schulqualität und Lehrerfortbildung,
- regionalisierte Fort- und Weiterbildungszentren,
- vereinzelt von Kommunen unterhaltene Pädagogische Institute,
- Hochschulen, und zwar nicht allein die lehrerbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, sondern auch Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW),
- konfessionell getragene Einrichtungen,

- von (Berufs-)Verbänden unterhaltene Fortbildungsinstitute,
- private Träger,
- selbstständig tätige Fortbildner_innen und
- öffentliche Einrichtungen mit Arbeitsschwerpunkten jenseits der Lehrerfortbildung.

Vergleichende Bewertungen sind angesichts der föderal bedingten **Heterogenität der Landessysteme** nur schwer möglich. Es fehlt an verallgemeinerungsfähigen Kenntnissen, um eine fundierte Einschätzung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Systeme vornehmen zu können. Für die institutionelle Vielfalt spricht, dass durch sie erleichtert wird, Bedarf und Angebot an Fort- und Weiterbildungsleistungen auf Landes-, Regional- und Schulebene passfähig zu gestalten. Entgegengehalten wird dem, dass diese Vielfalt nicht zwingend nur Ausdruck flexibler Anpassungsfähigkeit sei. Es gebe auch Behörden, Institutionen und Trainer in der Fortbildung, die in der Individualität ihrer Angebote eine Möglichkeit sähen, sich länderübergreifenden Qualitätskriterien zu entziehen.

Ingo Diedrich und Tilman Zschiesche (2009) haben aus einer Landschaftsuntersuchung vier idealtypische **Strukturmodelle** abgeleitet, die zwei zentrale Strukturelemente berücksichtigen: zum einen die Vorstellungen von Steuerung, die der Struktur zugrunde liegt; zum anderen die entweder zentrale oder dezentrale Angebotsstruktur. Kein Bundesland hat bislang eines der Modelle in Reinform realisiert, aber die meisten Länder weisen Affinitäten zu einem der Modelle auf:

- **Zentral administrierte Angebotsstruktur:** Dieses Modell beschreibt die in früheren Jahren in den meisten Ländern übliche Situation. Das Ministerium, das zentrale Lehrerfortbildungsinstitut und die regionalen Einrichtungen (z. B. Schulämter) koordinieren gemeinschaftlich in verschiedenen Rollen den Angebotspool für die Lehrkräfte. Die Angebote werden von den staatlichen Instituten geplant, präsentiert und auch durchgeführt. Externe Anbieter sind nur als Kooperationspartner der staatlichen Institute von Bedeutung.
- **Deregulierte Marktstruktur:** Dieses Modell folgt einem jüngeren Trend. Es wird angestrebt, die Steuerung per Administration durch eine Steuerung nach Marktgesetzen abzulösen. Sowohl die staatlichen Institute als auch externe Anbieter und die Schulen werden als Marktakteure konstituiert. Die staatlichen Institute fungieren weiterhin als Anbieter und koordinieren einen entsprechenden Pool, der aber einen (evtl. sehr kleinen) Ausschnitt abbildet. Daneben gibt es hier aber zahlreiche weitere Anbieter von Fort-

bildungsveranstaltungen. Die Schulen sind mit einem Fortbildungsbudget ausgestattet.

- **Zentral erfasster Angebotsmarkt:** Es gibt auch Versuche, einen Markt zu installieren, der stärker durch die staatlichen Institute strukturiert wird. In diesem Modell werden die Schulen ebenfalls mit einem Fortbildungsbudget ausgestattet. Darüber hinaus haben sie aber auch eine Fortbildungspflicht. In diesem Modell wird wie im „Deregulierten Markt“ versucht, ökonomische Steuerungsstrukturen zu installieren. Wie im Modell „Zentrale Angebote“ steht dabei aber ein zentraler Angebotspool im Mittelpunkt.
- **Dezentral administrierte Angebotsstruktur:** Hier sind drei Aspekte wichtig: die Regionalisierung, die Konzentration auf die Multiplikatorenfortbildung und der direkte Kontakt zu den Lehrkräften. Die regionalen Institute können weitgehend selbstständig die Fortbildungen mit den Schulen planen und durchführen. Das zentrale Institut beschränkt sich überwiegend auf Multiplikatorenfortbildung. Die Fortbildung der einzelnen Lehrkräfte tritt in den Hintergrund. Wie im Modell „Zentrale Angebote“ ist diese Struktur sehr administrationsorientiert, und wie im Modell „Deregulierter Markt“ bietet der zentrale Angebotspool allenfalls einen Ausschnitt der Angebote ab.

Über die Anteile der verschiedenen Träger an der Fort- und Weiterbildung stehen keine repräsentativen Daten zur Verfügung. Traditionell waren die die **Landesinstitute** mit ihrer großen Teilnehmer_innenzahl Hauptträger der zentralen Fort- und Weiterbildung. Auch wenn sie sich in Teilen aus dem Fortbildungsgeschehen zurückgezogen haben und durch die zugenommene Anbieterpluralität eine Diversifizierung des Feldes stattgefunden hat, sind sie nach wie vor als wichtiger Akteur zu betrachten – insbesondere dort, wo sie ihre Aufgaben in der Schul- und Lehrplanentwicklung in die Fortbildungsaktivitäten einfließen lassen.

Die Landesinstitute sind gefordert, möglichst zeitnah auf bildungspolitische Vorgaben und Reformvorhaben der jeweiligen Landesregierung für den Schulbereich zu reagieren. Diese produzieren häufig neue Fortbildungsbedarfe, die dann auch im Fortbildungsangebot auftauchen sollen. Darüber, ob Fortbildungen, die der Befriedigung kurzfristiger bildungspolitischer Ziele dienen, in jedem Falle sinnvoll sind, können die Landesinstitute nicht disponieren.

Insgesamt lässt sich zu den **Strukturen der Landesinstitute** festhalten:

- Es überwiegen Institute, die direkt einem Ministerium unterstellt sind und ihre Aufgaben als nachgeordnete Behörden wahrnehmen.

- Daneben gibt es die Rechtsform des Vereins oder der Anstalt des öffentlichen Rechts: Diese weisen jedoch aufgrund der Finanzierung über Landeszuwendung und der gesetzlich verankerten Einflussnahme der zuständigen Ministerien über Aufsichtsrat/Vorstand ebenfalls eine große Nähe zur staatlichen Bildungsadministration auf.
- Die Institute agieren in der Regel landesweit. Berlin und Brandenburg unterhalten ein gemeinsames Landesinstitut. In zwei Ländern ist die Fort- und Weiterbildung generell dezentral verortet (Niedersachsen, NRW).

Heterogen ist das inhaltliche **Aufgabenspektrum der Landesinstitute:**
- Die Institute decken zwei Hauptaufgabenbereiche ab: Schulentwicklung und Qualitätssicherung im Schulwesen, darunter Lehrplanentwicklungsarbeiten, welche die Hälfte der Aktivitäten der Institute umfassen dürften, sowie zentrale Fort- und Weiterbildung. Allerdings hat in den letzten Jahren der zweite Aufgabenbereich relativ an Bedeutung verloren, da verstärkt andere Fortbildungsanbieter ins Feld eingetreten sind.
- Mehrheitlich werden die beiden Hauptaufgabenbereiche an einem Landesinstitut gebündelt wahrgenommen. Im Einzelfall gibt es dafür getrennte Einrichtungen bzw. wird nur für eine der Hauptaufgaben ein Landesinstitut unterhalten.
- In mehreren Ländern erstreckt sich das Aufgabenspektrum der Landesinstitute zusätzlich zur dritten Phase auf die zweite Phase und zum Teil sogar auf die erste und zweite Phase der Lehrerbildung.

Der **Bildungsauftrag der Landesinstitute** umfasst in der Regel die Planung, Organisation und Durchführung der Fort- und Weiterbildung von
- Lehrkräften der verschiedenen Schularten und Unterrichtsfächer,
- Multiplikatoren, Fortbildnerinnen, Mentoren, Seminarleiterinnen, Lehrerbildnern,
- Führungskräften (Schulleiterinnen, stellvertretende Schulleiter, Kursleiterinnen, Schulreferenten, Fachleiterinnen, Führungsnachwuchskräfte, an Leitungsaufgaben interessierte Lehrkräfte) sowie
- für spezielle schulische Tätigkeitsbereiche und Berufsgruppen (z. B. Schulaufsicht/-inspektion/-visitation, Sport/Musik/Kunst, Schulpsycholog_innen, Gleichstellungsbeauftragte, IT und Medienpädagogik, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, Gesundheitserziehung und -förderung).

Drei Entwicklungen stellen die Landesinstitute vor die Herausforderung, trotz Kürzungen im Bereich Personal und Finanzen **zusätzliche Leistungsanforderungen** zu bewältigen. Dies betrifft vor allem:

- den steigenden Lehrerersatz- und -erweiterungsbedarf,
- den Bedeutungszuwachs von Seiten- und Quereinsteigern in den Lehrerberuf sowie
- neue Fort- und Weiterbildungsthemen.

Als **Probleme** hinsichtlich der Strukturen und Funktionsweisen der Landesinstitute finden sich benannt:

■ Landesinstitute und Schulpraxis werden von den zuständigen politischen Gremien und staatlichen Stellen unterschiedlich behandelt. Die Landesinstitute würden eher als Bestandteil der Landesverwaltung verstanden. Das habe z. B. zur Folge, dass sie landesweiten Sparauflagen unterlägen, während der Schulbereich davon weitgehend ausgenommen werde.

■ Die Gewinnung und längerfristige Bindung qualifizierter Lehrkräfte falle angesichts relativ unattraktiver Beschäftigungsbedingungen (z. B. kurze Vertragslaufzeiten, vergleichsweise geringes Vergütungsniveau) nicht leicht. Plädiert wird für mehr Eigenverantwortung und einen größeren Handlungsspielraum der Landesinstitute bei der Festlegung der Beschäftigungsbedingungen. Außerdem wird auf das weitgehende Fehlen eines klar umrissenen Berufsbildes und Professionsverständnisses von Fortbildner_innen verwiesen. Fälschlich werde gemeinhin unterstellt, dass eine Lehrkraft mit mehrjähriger Schulpraxis automatisch geeignet sei, Fortbildungsinhalte zu vermitteln. Dagegen bedürfe es spezieller Kenntnisse und Fähigkeiten, um den Qualitätsansprüchen der Fortbildung gerecht zu werden.

■ Als ausbaufähig wird die Kooperation und inhaltliche Abstimmung der verschiedenen Landeseinrichtungen, die in der Lehrerbildung aktiv sind, angesehen. In den meisten Ländern scheint es an entsprechenden institutionellen Strukturen oder organisatorischen Voraussetzungen zu fehlen. Durch die Berücksichtigung der Expertise der Landesinstitute bei der Entwicklung der Curricula der ersten Phase der Lehrerbildung könnte die Praxisrelevanz der an Hochschulen vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten erhöht werden. Dieses Potenzial wird aus Sicht der Landesinstitute noch zu wenig genutzt, weil die Hochschulen selbst Fortbildung anbieten und so die Landesinstitute als Konkurrenz wahrnehmen. Hier zeichne sich allerdings langsam ein Umdenken ab.

Dass die Landesinstitute eng **an die staatliche Bildungsadministration gebunden** sind und im Prinzip auch weisungsabhängig agieren, birgt aus Sicht der Leitungen sowohl Vorteile als auch Nachteile in sich:

■ Zu den Vorteilen zählt eine Art Monopolstellung als staatlich anerkannter Anbieter von weitgehend kostenfreien Fort- und Weiterbildungsangeboten. Da die Wahrnehmung der Angebote häufig verpflichtend für die Lehrkräfte und Schulleitungen ist, können sich die Landesinstitute auf eine stabile Nachfrage verlassen und längerfristig planen.

■ Zu den Nachteilen zählt der Druck, auf Reformvorhaben und schulpolitische Entscheidungen der (wechselnden) Landesregierungen kurzfristig zu reagieren. Als problematisch wird in diesem Kontext angesehen, dass in Bezug auf Schulentwicklung und Lehrerbildung wissenschaftsbasiertes Handeln zunehmend durch plausibilitätsgestütztes Handeln der zuständigen staatlichen Akteure überlagert werde.

Als **Instrumente der Qualitätsentwicklung** zeichnen sich in der dritten Phase – neben den unten zu den Landesinstituten genannten – durch flächendeckendes Vorkommen aus:

- die rechtlich verankerte Teilnahme- und Nachweispflicht für berufsbezogene Fort- und Weiterbildung sowie
- die behördliche Anerkennung freier Fortbildungsträger (mitunter „Akkreditierung“ genannt).

In einzelnen, teils auch der Mehrheit der Bundesländer werden folgende weitere QE-Instrumente eingesetzt:

- Dokumentation der wahrgenommenen Fort- und Weiterbildung in Portfolios durch die Lehrer_innen und deren Auswertung im Rahmen von Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen,
- Qualitätsstandards für Fortbildungsveranstaltungen,
- für Berufspädagogen: Kooperation zwischen den Partnern beruflicher Bildung in der Fort- und Weiterbildung.

Eine neuere nicht staatliche Initiative ist das Online-**Musterqualitätshandbuch** (MQH) des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB): Es soll sich als Musterorientierungsrahmen für Qualitätsstandards in der Fortbildung etablieren.

Recht umfangreich ist das Instrumentarium, das an den **Landesinstituten** Anwendung findet, um Qualitätssicherung und -entwicklung zu betreiben. Die Einzelinstrumente finden sich nicht überall zugleich

eingesetzt, doch die meisten Landesinstitute wenden zumindest einige davon an:

- Befragungen von Schulleitungen zur Ermittlung der Fort- und Weiterbildungswünsche,
- interne Evaluationen der Lehrgänge auf Basis von Teilnehmerbefragungen, im Fall abgeordneter und externer Lehrkräfte auch mit Relevanz für die Entscheidung über Weiterbeschäftigung,
- Evaluationen der Landesinstitute aufgrund staatlicher Vorgaben über Gesetze, Verordnungen oder Zielvereinbarungen,
- Zertifizierungsverfahren wie ISO-Audit oder Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW), durchgeführt von nicht staatlichen Agenturen,
- Implementierung interner Qualitätsmanagementsysteme,
- Leitbilder mit Auskünften über Selbstverständnis, Leistungsangebote, Arbeitsprinzipien sowie Qualitätsanspruch und Qualitätssicherung,
- länder- und institutsübergreifende Vernetzung: jährlich bundesweites Treffen der Landesinstitutsdirektoren sowie Treffen von Referent_innen für bestimmte Sachgebiete,
- Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche in den Landesinstituten und Hospitationen in Veranstaltungen,
- Besetzung von Lehrgangsleitungspositionen über interne Ausschreibungen.

Eine steigende Bedeutung wird **schulinternen Fortbildungen** zugemessen. Die Länder betonen, dass sie im Sinne der Schulentwicklungaufgabe stärker in den Fokus rücken sollen. Ziel sei die Herausbildung und Stärkung von Kompetenzen der Lehrerkollegien hin zu professionellen Lerngemeinschaften. Entgegen steht dem, dass die Anzahl und der zeitliche Umfang von schulinternen Fortbildungen in den Ländern kaum geregelt sind.

Hintergrund der verstärkten Betonung der schulinternen Fortbildung war, dass eine Wirkungsschwäche von schulexternen Nachmittagsveranstaltungen mit Teilnehmer_innen aus verschiedenen Schulen erkannt worden war: Die dabei jeweils wenigen Teilnehmer aus einer Schule können die Übertragung des Neuerworbenen in den Schulalltag nicht leisten.

Aufgrund der Adressaten, also aller Lehrkräfte einer Schule, sind schulinterne Fortbildungen eher nicht dafür geeignet, Fach- oder fachdidaktische Inhalte einzelner Unterrichtsfächer zu thematisieren (außer in dem Fall, dass die Schule so groß ist, über genügend Fachlehrer_innen derselben Fächer zu verfügen). Von Bedeutung ist die schulinterne Lehrerfortbildung

insbesondere hinsichtlich der Schulentwicklung und der inneren Schulreform. Diese Querschnittsthemen decken die gesamte Breite der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung ab. Damit sind die potenziellen Themen breit gestreut. Die Themenfindung ist eine dauernde Herausforderung. Eine Spannung besteht hierbei zwischen aktuellen bildungspolitischen Themen und davon ggf. abweichenden Bedarfen der Lehrerkollegien.

Sind die Themen bestimmt, steht die Frage nach den dafür zu gewinnenden **Trainer_innen.** Die Einschätzung ihrer jeweiligen Qualifizierung ist insofern problematisch, da sie nicht systematisch geprüft wird. Zwar findet sie sich in einigen Ländern über Akkreditierungen geregelt, diese aber stellen nur zum Teil auf inhaltliche statt allein formale Mindeststandards ab. Akkreditierungen der Lehrerfortbildungsangebote werden als behördeninterne Verfahren durchgeführt, die faktisch ministerielle Genehmigungsverfahren sind, so wie es bis zur Bologna-Reform auch für die universitären Studiengänge üblich war. Angesichts der Akkreditierungsprobleme im Hochschulbereich liegt es nicht zwingend nahe, diesen Umstand zu problematisieren.

Tafel 61: Zusammenfassung der thematisierten Probleme in der dritten Phase der Lehrerbildung

häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	gelegentlich erwähnt
Strukturqualität	
unterschiedliche Regelungen der Bundesländer zu Fortbildungspflicht und -umfang	zu geringe Einbindung in systematische Personalentwicklung
hohe Frequenz an Schulreformen mit den Folgen kurzfristiger Änderungen der Anforderungen an Fortbildung und fortlaufend neuer Themen: Auf diese kann die Fortbildung oft nicht schnell genug reagieren, sodass Schulpraxis und Fortbildung auseinanderklaffen bzw. das erworbene Fortbildungswissen an Wert verliert	unzulängliche Kooperation und inhaltliche Abstimmung der verschiedenen in der Lehrerfortbildung aktiven Landeseinrichtungen
Qualifikation des Lehrpersonals der freien Anbieter: z. T. fehlende Standards für dessen Ausbildung; wünschenswert: Einführung einer formalen Qualifizierung der Fort- und Weiterbildner_innen	Vielfalt der Angebote und Anbieter ist zugleich eine Möglichkeit, sich (länderübergreifenden) Qualitätskriterien zu entziehen
Anbietervielfalt und Wettbewerb erschweren systematisches und planvoll abgestimmtes Angebot	Balance zwischen landesweiten Angeboten und regional unterschiedlichen Bedarfen verdient mehr Aufmerksamkeit
keine/ungenügende Berücksichtigung der Fortbildung bei der Bemessung der Lehrkapazität der Schulen – dementsprechend Probleme bei der Kompensation des fortbildungsbedingten Unterrichtsausfalls	fehlende Evaluation externer Fortbildungsangebote

häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	gelegentlich erwähnt
Strukturqualität	
fehlende Instrumente der Fortbildungsbedarfserhebung in der Praxis	Vetretung der Interessen der Nutzer von Fortbildung ungeklärt, insbesondere wenn bildungspolitische Ziele die Fortbildung dominieren
Ergebnisse der Bildungsforschung oft zu wissenschaftsorientiert, d. h. von zu geringer Praxisnähe	unzulängliche Regelung der Anzahl und des zeitlichen Umfangs von schulinternen Fortbildungen
Bedeutungszuwachs der Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteigern	
keine KMK-Standards für die Lehrerfortbildung	
	im internationalen Vergleich zu geringer Stellenwert der Lehrerfortbildung und gleichzeitig vergleichsweise hohe Unterrichtstundenzahl
Landesinstitute:	
Diskrepanz zwischen steigenden Leistungsanforderungen und Ausstattung	Abhängigkeit von Ministerium und Schulpolitik – wünschenswert ist die Entkopplung von Fortbildung und Schulaufsicht
Teilrückzug aus der Fortbildung, insbesondere hinsichtlich Veranstaltungen, die sich nicht an Multiplikatoren, sondern Lehrer_innen richten	Konkurrenz der Hochschulen und anderer Bildungsträger
Prozessqualität	
Praxis wartet nicht auf Forschung(sergebnisse): forschungsbasierte Fortbildung muss ihren Nutzen plausibel machen	unzureichende Bedarfsgerechtheit der Fort- und Weiterbildungsangebote
Spannung zwischen aktuellen bildungspolitischen Themen und davon z.T. abweichenden Fortbildungsbedarfen der Lehrerkollegien	nötig sind realitätsnahe Versuche mit neuen didaktischen Formen
Unwirksamkeit praxisferner Kurse, Verbindbarkeit mit der konkreten Schularbeit nötig	
Orientierungsqualität	
Weiterbildungsresistenz eines Teils der Lehrerschaft	evidenzbasierte Fortbildung darf nicht einfach nur vorhandene Überzeugungen bestätigen
weitgehendes Fehlen eines klar umrissenen Berufsbildes und Professionsverständnisses von Fortbildner_innen	
Geschlechterungleichheiten: je unterschiedlich nach Schulstufen, Fächern und Karierrestufen	
Kompetenzorientierung umstritten	
Ergebnisqualität	
keine Wirksamkeitsstudien zur Fortbildung: Ergebnisse der Kurse und Verwendbarkeit der Erfahrungen jahrzehntelang kein Thema	
sonstige Studien zur Fort- und Weiterbildung: verkürzte Sicht auf berufliche Kompetenzen der Lehrpersonen und ihre Fachlichkeit, nicht hingegen zur inhaltlichen Struktur der Fortbildungsangebote und deren Bedeutung für ein wünschenswertes Kompetenzprofil	

19. Phasenübergreifendes

Herzustellen ist die Qualität der Lehrerbildung in Deutschland innerhalb einer **hoch elaborierten formalen Struktur.** Diese wird zunächst durch die drei Phasen der Lehrerbildung – Studium, Vorbereitungsdienst, berufsbegleitende Fortbildung – gebildet, beschränkt sich aber keineswegs auf diese Dreigliederung. Trägt man die diversen Untergliederungen, die in den Ländern – wenn auch nicht überall in gleicher Weise – bestehen, auf einer Verlaufsachse ab, so ergibt das Bild in Tafel 62.

Tafel 62: Untergliederung der Lehrerbildungsphasen

Phase	1. Phase		2. Phase			3. Phase		
			angeleiteter Unterricht					
			Einstieg	Professionalisierung				
Untergliederungen	BA	MA	Einführung	Kernausbildung	Prüfungsphase	Berufseingangsphase	Berufshauptphase	Berufsausstiegsphase
Jahre	3	2	je nach Land und Modell			2–4		
Gesamtjahre	5		überwiegend 1,5			bis zu 40		
zeitmaßstäblich	1.	2.	3. Phase					

In allen drei Phasen wurde in den letzten Jahren und wird anhaltend reformiert. Dabei weisen die **Lehrerbildungsreformen** eine Reihe von **Problemen** auf, die sich als im Zeitverlauf relativ stabil erwiesen haben: eine hohe Frequenz der Reformaktivitäten, hohe Reformansprüche, ausgeprägte politische Einflussnahmen, mangelnde Reformevaluation, Vielfalt und Konkurrenz der beteiligten Akteure sowie ein Missverhältnis zwischen dem hohen Aufwand für die erste Phase und dem geringen Aufwand für die dritte Phase.

Eine phasenübergreifende **Definition** der Qualität von Lehrerbildung ist dabei nicht zu entdecken. Qualität wird zwar oft erwähnt, meist jedoch ohne explizit etwas zu den Kriterien ihrer Feststellung auszuführen. Einschlägige Forschungsberichte und Expertisen formulieren häufig als ein

Fazit, dass zur aufgeworfenen Forschungsfrage dringend erst noch einmal mehr Forschung gebraucht werde. Dadurch werden dann im Alltag fortdauernd implizite Qualitätsverständnisse als Hintergrundsystem der Lehrerbildung wirksam, deren Funktionsregeln im Dunkeln bleiben. Hier mag sich die Frage stellen, ob die Lehrerbildungsforschung so auf Dauer ihre Legitimität im Sinne sozialer (und politischer) Akzeptanz verspielt.

Indirekt lassen sich Qualitätsverständnisse aus den Themenschwerpunkten von politischen oder verbandlichen Stellungnahmen und Empfehlungen ableiten. Auch die Beschreibungen der **Aufgaben der Schulen in den Schulgesetzen** der Länder formulieren auf indirekte Weise Qualitätsanforderungen an die Lehrerbildung: Deren Qualität kann letztlich daran gemessen werden, inwieweit sie einen Beitrag dazu leistet, die in diesen Gesetzen formulierten Ziele zu erreichen.

Nimmt man die Zieldefinitionen der Schulgesetze als implizite Qualitätsdefinition der Lehrerbildung, so verfügt man über 16 solcher Quasi-Definitionen. In den KMK-Vorgaben zur Lehrerbildung finden sich diese in Minimalkonsensen zusammengeführt. Die wissenschaftliche Debatte formuliert durchaus lehrerbildungsbezogene Qualitätsbegriffe, jedoch nicht phasenübergreifend.

Im Übrigen sind die Qualitätsbegriffe zur Lehrerbildung Ausdruck **differierender Interessenlagen** der relevanten Akteursgruppen (Politik, Kultusverwaltungen, Universitäten, pädagogische Forschung, ZfL, Leitungen der Studienseminare, Ausbildungsschulen) und voneinander abweichender **normativer Grundentscheidungen:**

- Insbesondere ist der lehrerbildungsbezogene Qualitätsbegriff abhängig vom Bildungsbegriff und dieser vom **Menschenbild.** Ob der Homo oeconomicus als rationaler Nutzenmaximierer oder die Person als Träger der Menschenwürde in den Mittelpunkt gerückt wird, entscheidet auch über den Bildungsbegriff.
- Differenzieren lassen sich vor allem partikularistische und universalistische **Bildungsbegriffe.** Geht letzterer davon aus, dass jeder Mensch prinzipiell begabt ist, aus seinem Leben etwas zu machen, so differenziert ersterer zwischen Trägern von Begabungen und von Begabungsmängeln.

Vor diesem Hintergrund dürfte ein phasenübergreifender Qualitätsbegriff für die Lehrerbildung nur als eine Bestimmung zu gewinnen sein, die pragmatisch die normativen und Interessendifferenzen funktionsbezogen überbrückt. Das wiederum liegt im Grundsatz mit den KMK-Vorgaben vor.

Die **Mehrphasigkeit** der Ausbildung für das Lehramt stellt insofern **keine Besonderheit** dar, als auch für andere Studiengänge, die ein konkretes Berufsziel haben, zweite Ausbildungsphasen üblich sind: so in Medizin, Jura oder Theologie, verbunden jeweils mit zweiten Examina. Während die erste Phase eine wissenschaftliche Basis für die Professionalisierung mit Blick auf das Berufsfeld schafft, zielt die zweite Phase darauf, unmittelbare berufliche Handlungskompetenz und erste Routinisierung auf Basis der erlangten Kenntnisse im Studium zu erarbeiten und einzuüben.

Die klare Zuweisung unterschiedlicher Funktionen an die beiden ersten Phasen macht auch deutlich, dass zwischen ihnen eine **gewollte Grenze** besteht. Diese kann überbrückt, aber nicht eliminiert werden – es sei denn, man favorisiert den Übergang zu einer einphasigen Lehramtsausbildung, wofür jedoch, trotz entsprechender Experimente, bislang keine Mehrheiten zu finden waren.

Auch das Fortbildungserfordernis gilt nicht nur für die Lehrerbildung, sondern ist ebenso in anderen Berufen verankert, häufig auch dort als Fortbildungspflicht. Diese – in der Lehrerbildung so benannte – dritte Phase dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz. In der Gesamtansicht lassen sich einige **phasenspezifische Auffälligkeiten** notieren:

- Während die Verbindung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung im Vergleich große Beachtung und zum Teil auch praktische Verknüpfungen erfährt,
- findet die Verbindung von zweiter und dritter Phase wenig Aufmerksamkeit;
- kaum einmal geht es um die Verbindung aller drei Phasen und
- praktisch nie um diejenige von erster und dritter.

Die **Fort- und Weiterbildung** der Lehrer_innen ist insoweit nach wie vor **stabil abgekoppelt** von den vorherigen Ausbildungsphasen.

Daran ändert es bislang auch nichts, dass auf der programmatischen Ebene Verknüpfungsnotwendigkeiten beschrieben werden. Ebenso regeln die **Lehrerbildungsgesetze** der Länder meist alle drei Phasen der Lehrerbildung. Dabei sind die ersten beiden Phasen dadurch herausgehoben, dass sie mit Staatsprüfungen abgeschlossen werden, während die dritte Phase – als im Grundsatz unabschließbarer Vorgang – in der Regel nicht mit Prüfungen versehen ist. Was für jede Bildung gilt, ist in die Lehrerbildung mit der dritten Phase auch strukturell integriert: Bildung ist nicht finalisierbar.

Immerhin aber: Als **Postulat** prägt die **Verbesserung der Anschlussfähigkeit** zwischen Studium und Referendariat sowie zwischen Referenda-

riat und dem Berufseingangsphase zunehmend auch administrative Vorgaben zur Ausgestaltung der entsprechenden Studienangebote sowie des Vorbereitungsdienstes in allen Bundesländern.

Letztlich aber geht es immer um zwei Dinge, zu denen die Lehrerbildung beitragen soll – quantitativ um die **Deckung des Lehrerbedarfs** und qualitativ um die **Realisierung guter Schulbildung:**

- Die Deckung des Lehrerbedarfs ist insofern ein Thema, das alle drei Phasen betrifft, als sowohl während des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und der Berufsausübung Ausstiege vorkommen können und vorkommen.
- Die Realisierung guter Schulbildung ist einerseits abhängig von Umständen, auf welche die Lehrerbildung keinen Einfluss hat – insbesondere Ressourcenausstattungen und Schulstrukturen. Andererseits kann auch mit der besten Schulausstattung und -struktur nur dann gute Schulbildung gelingen, wenn die Lehrer_innen als deren zentrale Akteure fachlich kompetent, professionell, gesund und motiviert sind und agieren.

Als phasenübergreifend wirksame **Einflussgrößen der Deckung des Lehrerbedarfs** in allen Fächern, Schularten und Bundesländern werden in den unterschiedlichsten Quellen insbesondere die folgenden benannt:

- Erhöhung der Zahl der Lehramtsstudierenden
- Gewährleistung einer hohen BA/MA-Übergangsquote
- Entwicklung eines attraktiven Berufsbildes
- länderübergreifende Vergleichbarkeit von Studienleistungen und Lehramtsabschlüssen
- Gestaltung der Phasenübergänge über Abgleich von Ausschreibungszeitpunkten, Bewerbungsfristen und Bearbeitungszeiten
- Erhöhung der Berufsattraktivität durch verbesserte Arbeitsbedingungen
- Zulassung auch von Ein-Fach-Lehrern
- Gewinnung und Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteigern

Diese lassen sich zum Teil auch als Instrumente der Qualitätsentwicklung verstehen. Das gilt ebenso für die phasenübergreifend wirksamen **Einflussgrößen auf die Realisierung guter Schulbildung**, soweit diese durch die Lehrerbildung verantwortet werden:

- Abbildung bildungspolitischer Ziele in den Curricula und Angeboten aller drei Lehrerbildungsphasen (Chancengleichheit, Heterogenität, Inklusion, interkulturelle Kommunikation, Geschlechtergleichstellung, Digitalisierung – jeweils nicht als Sonder-, sondern Querschnittsthemen)
- systematische Personalentwicklung in zweiter und dritter Phase, aber auch Personalentwicklungsmaßnahmen in der ersten Phase, z. B. inklusionsspezifische Weiterbildung auch für Professor_innen
- Gewinnung von MINT-Lehrkräften

Solche Maßnahmen können das bisher schon **eingesetzte QE-Instrumentarium** erweitern, das sich vor allem aus folgenden Instrumenten zusammensetzt:

- rechtliche Normensetzungen
- ländergemeinsame Standards und länderspezifische Qualitätsrahmen
- Akkreditierungen
- Evaluationen
- Förderprogramme
- zentrales Gremium auf Landesebene
- temporäre Expertenkommissionen auf Landesebene
- institutionalisierte Abstimmungen zwischen den Phasen
- empirische Forschung zur Lehrerbildung und zu ihrer Wirksamkeit – ein generelles Problem für alle o. g. Instrumente besteht darin, dass sie nur selten auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden.

Jede Qualitätsentwicklung erfordert **Priorisierung.** Reformbombardements führen zu institutionellen und individuellen Überforderungen und erzeugen die Neigung, mit Fassadenmanagement und Unterlaufensstrategien zu antworten. Als **Grundsatz der Qualitätsentwicklung** lässt sich stattdessen formulieren: In *sämtlichen* Lehrerbildungsprozessen sollten jederzeit grobe Suboptimalitäten vermieden bzw. behoben und in jeweils *einigen* Prozessen sollte an der Herstellung optimaler Abläufe gearbeitet werden. Auf diese Weise lassen sich einerseits Mindeststandards durchsetzen und andererseits an der Entwicklung von Qualitätsbedingungen arbeiten, ohne die Institutionen und ihre Angehörigen durch Anspruchsüberfrachtung zu überfordern. Ein pragmatisches Vorgehen kann hierbei sein, jeweils die Bearbeitung der größten Missstände in Angriff zu nehmen, also das, was die Qualität am stärksten behindert.

Tafel 63: Zusammenfassung der thematisierten phasenübergreifenden bzw. systemischen Probleme

häufig angesprochen bzw. als besonders relevant herausgestellt	gelegentlich erwähnt
Strukturqualität	
Vielfalt und Unübersichtlichkeit der Lehrerbildung im Vergleich der Bundesländer und im Aufbau der Phasen	3-Phasen-Struktur schwer verständlich und international kaum vermittelbar
Fehlen einer institutionellen Basis der Kooperation zwischen den Phasen – z. B. regionale pädagogische Zentren zur Verflechtung der drei Phasen	
unklare Verantwortungsstrukturen, Vielfalt und Konkurrenz der beteiligten Akteure	
hoher Akkreditierungs- bzw. Evaluationsaufwand (zeitlich, personell und finanziell)	
Struktur- und Prozessqualität	
unzureichende Kohärenz der Phasen	Übergänge: Abgleich von Ausschreibungszeitpunkten und Bewerbungsfristen nötig, ebenso Verkürzung von Bearbeitungszeiten
fehlende Konzepte/Modelle phasenübergreifender Lehrerbildung zur Verzahnung von konzeptionell-formalem und prozedural-praktischem Wissen und Können	
fehlende Balance und Abstimmung von Theorie und Praxis	
KMK-Standards nur auf erste und zweite Phase bezogen	
Defizite bei der systematischen Ausbildungspersonalentwicklung	
Mobilitätshindernisse (Zugangsvoraussetzungen, Vergleichbarkeit und Anerkennung von Studienleistungen/Abschlüssen)	
hohe Frequenz der Reformaktivitäten und hohe Reformansprüche	
hoher Reformaufwand für die erste Phase vs. geringer Aufwand für die dritte Phase	
Prozessqualität	
Intransparenz von QE-Maßnahmen und geringe Mitbestimmungsrechte der jeweils Betroffenen	
Orientierungsqualität	
Fehlen eines abgestimmten phasenübergreifenden Qualitätsverständnisses	
Geschlechterungleichheiten: je unterschiedlich nach Schulstufen, Fächern und Karierrestufen	
Ergebnisqualität	
Sicherung des Lehrerbedarfs	unzulängliche empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung
Schulqualitätsschwächen	
eingeschränkte Lehrermobilität	

20. Fazit

Der vorliegende Report musste eine ganze Reihe von **systematischen Unterscheidungen** vornehmen, die zugleich die Komplexität des Themas verdeutlichen: Die mehrdimensionalen Unterscheidungen sind jeweils immer aufeinander zu beziehen, da sie in Struktur und Prozess der Lehrerbildung miteinander gekoppelt sind – teils lose, teils eng. Am Beginn steht dabei die gesetzte Gliederung der Lehrerbildung in **drei Phasen:**

- Hochschulstudium,
- Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat und als Sonderfall die Qualifizierung von Seiten- und Quereinsteiger_innen sowie
- Fortbildung im Berufsverlauf, die wiederum gegliedert ist in Berufseinstiegs-, Berufshaupt- und Berufsausstiegsphase.

Diese drei Phasen werden institutionell durch verschiedene **ausbildungsverantwortende Akteure** geprägt:

- erste Phase: primär die lehrerbildenden Universitäten mit ihren Zentren für Lehrerbildung sowie sekundär die Praxispartner für die Praktika;
- zweite Phase: die Studienseminare und Ausbildungsschulen;
- dritte Phase: die Landesinstitute für Fortbildung und die freien Fortbildungsträger.

Da an dieser Stelle nicht die Lehrerbildung an sich, sondern ihre Qualität im Mittelpunkt der Betrachtung steht, waren zum einen **drei gängige Qualitätskonstrukte** zu differenzieren:

- ein quantitativ fokussiertes, das sich auf messende Erfassung konzentriert,
- Qualitäten erster Ordnung, die isolierbare Einzeleigenschaften in den – häufig standardisierenden – Blick nehmen, und
- die Qualität zweiter Ordnung als Bezeichnung komplexer Merkmalsbündel, welche die Lehrerbildung in ihrer Gesamtheit prägen.

Zum anderen wurden **vier Qualitätsdimensionen** unterschieden, um eine praktikable Analysestruktur zu gewinnen:

- Strukturqualität, also die Qualität des institutionellen und organisatorischen Rahmens;

- Prozessqualität, d. h. die Qualität des Lehrerbildungsprozesses;
- Orientierungsqualität als die Ausprägungen der zugrunde liegenden Orientierungen;
- Ergebnisqualität, worunter insbesondere die je individuelle Professionalisierung und letztlich die Schulqualität zu fassen sind.

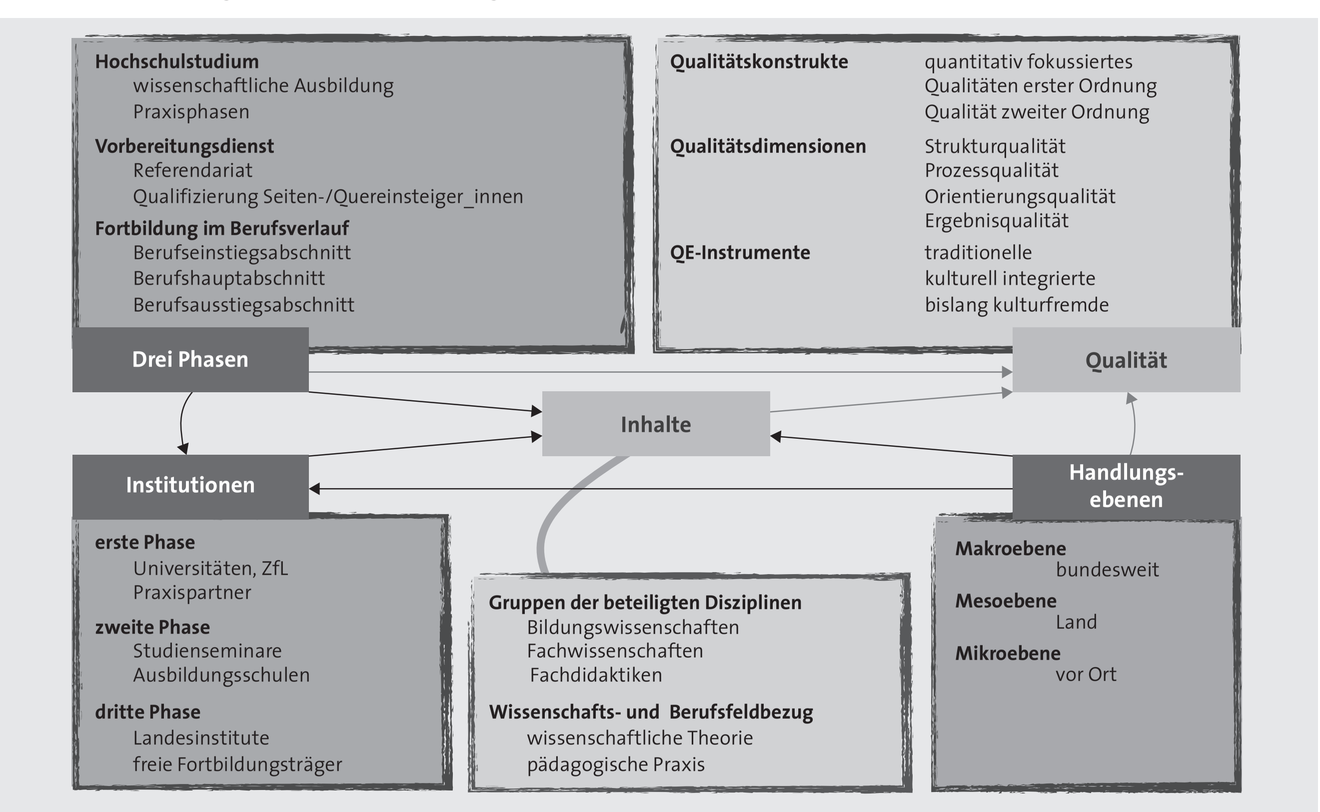
Auf der instrumentellen Ebene sind **drei Gruppen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten** voneinander abzusetzen:
- traditionelle QE-Instrumente, d. h. all das, was an den beteiligten Ausbildungseinrichtungen schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, etwa Methodenbindung, wissenschaftliche Kritik, Reputationsverteilung, Hodegetik bzw. Hochschuldidaktik bzw. Erwachsenenpädagogik oder Prüfungs- und Qualifikationsverfahren;
- kulturell integrierte QE-Instrumente als diejenigen Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell, aber inzwischen weitgehend akzeptiert sind (wenn auch häufig – und nicht ohne Gründe – begeisterungslos): Evaluation, Akkreditierung, Monitoring und Ranking;
- bislang kulturfremde QE-Instrumente, die aus anderen, meist ökonomischen Kontexten in den akademischen und postakademischen Bereich transferiert werden, z. B. Leitbildformulierung, Qualitätszirkel, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle oder Stärken-Schwächen-Analyse.

Insbesondere für Interventionen sind aber auch **drei Handlungsebenen** zu unterscheiden:
- Makroebene (z. B. KMK-Standards, Bundesförderung Qualitätsoffensive, Akkreditierungserfordernis),
- Mesoebene (z. B. Landesgesetze, Landesförderprogramme, Studienseminare, Landesinstitute für Fortbildung und Schulqualität),
- Mikroebene (z. B. ZfL oder freie Fortbildungsanbieter).

Inhaltlich bedeutsam sind die Unterscheidungen zwischen den Gruppen der **beteiligten Disziplinen:**
- bildungswissenschaftliche Berufswissenschaften,
- Fachwissenschaften und
- Fachdidaktiken als Brücke zwischen den beiden erstgenannten

sowie die alle einschlägigen Debatten durchziehende Einheit der Differenz von
- wissenschaftlicher Theorie und
- pädagogischer Praxis.

Tafel 64: Untersuchungsleitende Unterscheidungen



In der auf diese Weise komplex strukturierten Betrachtung offenbart sich zunächst eines: Der Begriff „Qualitätssicherung" stellt dann eine missverständliche Bezeichnung dar, wenn gegebene Qualitäten überwiegend als defizitär bewertet werden. Denn unzulängliche Qualitäten sollten besser nicht auch noch gesichert werden. Die im vorliegenden Report unternommene Tour d'Horizon durch die deutsche Lehrerbildung ergibt: Es findet sich bei dem Thema kaum ein Bereich, der *nicht* als defizitär markiert wird. Diese **Defizitanzeigen** erfolgen zudem nahezu nie in dem unproblematischen Sinne, dass es überall noch Verbesserungspotenziale gebe. Vielmehr sind sie fast immer grundsätzlich, beziehen sich auf tief verankerte Systemschwächen, werden durchgehend von jeweils unterschiedlichen Rollenträgern und Interessengruppen formuliert und nicht selten auch von sämtlichen Beteiligten an der Debatte.

Akzeptiert man diesen Befund als zutreffend, dann kann Qualitäts*sicherung* nur in dem Sinne ein Anliegen in der Lehrerbildung sein, als die bestehenden Schwächen nicht auch noch verstärkt werden sollen. Es lässt sich aber auch zupackender sagen: Der Begriff „Qualitätssicherung" ist im hiesigen Kontext überwiegend unverwendbar. Vor allem muss es um Qualitäts*entwicklung* gehen – und zwar nicht von schon ganz guter zu noch besserer Qualität, sondern von stark defizitbehafteter zu **spürbar weniger defizitbehafteter Qualität.**

Qualitätsentwicklung wiederum lässt sich durchaus auch in dem einen Bereich betreiben, während die dabei erzielten Effekte im darauf aufbauenden Bereich sofort wieder neutralisiert werden können. Ein Anschauungsbeispiel für dieses Phänomen liefert das Zusammenspiel von **Lehrerbildung und Schulsituation** in Deutschland:

- Die Qualitätsdiskussion wird generell überlagert durch Ausstattungsdefizite, Lehrermangel, den dadurch bestehenden Wettbewerb der Bundesländer um Lehramtsabsolvent_innen und hinsichtlich finanzieller Anreize für Seiteneinsteiger. Qualitätsentwicklung kann hier kaum etwas substituieren: „Qualität statt Kosten!" ist keine gute Startparole, wenn damit die Unzulänglichkeit von Ausstattungen für irrelevant erklärt werden soll. Nötige, aber nicht geleistete Ausgaben lassen sich nicht durch Qualitätssteigerung ersetzen. Die Ausgaben und damit die Ausstattungen der Schulen müssen vielmehr den Umfang erreichen, der dauerhafte Qualität erst ermöglicht.
- Die Lehrerbildung kann zwar die Voraussetzungen schaffen, damit die Situation angemessener Ausstattungen dann auch inhaltlich angemessen gefüllt werden kann. Aber bei aller Professionalisierung des Lehrpersonals: Ohne qualitätsermöglichende Personalschlüssel und Klassenstärken, Lehr-

deputate und Entlastung durch sozialpädagogische Fachkräfte werden die Hoffnungen auf und Bestrebungen hin zu besserer Schulqualität auch weiterhin in Überforderung, Demotivation und Frühpensionierung des Personals versinken. Marode Schulgebäude, fachfremdes Unterrichten, um den Krankenstand überforderter Kollegien zu kompensieren, oder veraltete digitale Ausstattungen lassen sich nicht durch Heterogenitätskompetenz oder Fertigkeiten zur professionellen Konfliktbearbeitung ausgleichen.

Die einzelnen Probleme bestehen nicht (mehr) überall bzw. nicht überall in ähnlicher Intensität. Als **Vorzug der föderalen Strukturen** kann hier durchaus festgehalten werden, dass in den letzten Jahren in einzelnen, mitunter auch in der Mehrheit der Bundesländer die meist seit Langem thematisierten Problemlagen in produktive Problembearbeitungen überführt werden. Rekapituliert man die herausgearbeiteten Problemanzeigen, so lässt sich insbesondere ein Schluss ziehen: In allen drei Phasen der Lehrerbildung sind **die meisten Probleme auf der Strukturebene** angesiedelt. Damit sind vor allem die Akteure gefragt, welche die Zuständigkeiten besitzen, um die organisatorischen und institutionellen Rahmungen zu gestalten.

Literatur

Abs, Hermann Josef/Eva Anderson-Park (2014): Programme zur Berufseinführung, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann Verlag, Münster, S. 489–510.

Akkreditierungsrat (2010): Handreichung der AG „Studiengänge mit besonderem Profilanspruch", URL http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Handreichung_Profil.pdf (26.9.2016).

Akkreditierungsrat (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013; URL http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (21.11.2016).

Aldorf, Anna-Maria (2015): Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung, Springer VS, Wiesbaden.

Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen, in: Florian H. Müller/Astrid Eichenberger/Manfred Lüders/Johannes Mayr (Hg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Waxmann, Münster, S. 17–34.

Amrhein, Bettina/Benjamin Badstieber (o. J. [2014]): Lehrerfortbildungen zu Inklusion. Eine Trendanalyse, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh; URL https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/ (29.6.2017).

Antwort der Landesregierung Brandenburg auf eine Kleine Anfrage der Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen; URL https://www.gruene-fraktion-brandenburg.de/fileadmin/ltf_brandenburg/Dokumente/Kleine_Anfragen/6_Wahlperiode/6_0646_Kl_A_Schulinterne_Fortbildungen.pdf (12.1.2017).

AQAS, Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2008): Gutachten der Expertenkommission für die Lehrerbildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam; URL https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zfq/docs/Gutachten_Lehrerbildung.pdf (9.11.2016).

AQAS, Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2011): Antrag auf Reakkreditierung von AQAS e. V. zur Durchführung von Verfahren der Programm- und der Systemakkreditierung durch den Akkreditierungsrat; URL http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Agenturen/AQAS_Akkreditierung_Antrag.pdf (7.11.2016).

AQAS, Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2016): Lehrerbildende Studienprogramme; URL http://www.aqas.de/programmakkreditierung/lehrerbildende-studienprogramme/ (6.9.2016).

AQAS, Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2016a): Qualität, Transparenz, Vergleichbarkeit. Informationen zur Programmakkreditierung, 8. Auflage, Köln.

Arnold, Eva (2010): Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung, in: Erziehungswissenschaften 40/2010, S. 69–78.

Arnold, Karl-Heinz (1999): Fairneß bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation, Waxmann, Münster/New York/München/Berlin.

AWbG, Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz: Gesetz zur Freistellung von Arbeitnehmern zum Zwecke der beruflichen und politischen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen vom 6. November 1984, zuletzt geändert durch Gesetz vom 9. Dezember 2014, in: GVBl NRW 2014, S. 887.

Baecker, Dirk (1999): Die Universität als Algorithmus. Formen des Umgangs mit der Paradoxie der Erziehung, in: Berliner Debatte Initial 3/1999, S. 63–75.

Baumert, Jürgen/Mareike Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2006, S. 469–520; URL http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/SETag2010/Baumert.pdf (12.7.2016).

Bayerische Staatskanzlei (2002): Lehrerfortbildung in Bayern, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 9. August 2002. Az.: III/7-P 4100-6/51 011; URL http://gesetze-bayern.de/(X(1)S(qdlsblku4ag12jdshbkxemnx))/Content/Document/Bay-VV_2238_UK_170/true?AspxAutoDetectCookieSupport=1 (2.11.2016).

BayEUG, Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen i. d. F. der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, in: GVBl. S. 414, ber. S. 632; URL http://www.gesetzebayern.de/Content/Document/BayEUG?AspxAutoDetectCookieSupport=1 (12.9.2016).

BayLBG, Bayerisches Lehrerbildungsgesetz i. d. F. der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995, in: GVBl. 1996, S. 16, ber. S. 40; URL http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLBG (12.9.2016).

BbgLeBiG, Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz: Gesetz über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter und die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Land Brandenburg vom 18. Dezember 2012, in: GVBl. I/12 [Nr. 45]); URL http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig_2016 (12.9.2016).

BbgSchulG, Brandenburgisches Schulgesetz: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg i. d. F. der Bekanntmachung vom 2. August 2002, in: GVBl. I/02 [Nr. 08], S. 78; URL http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg_2016 (12.9.2016).

Blömeke, Sigrid (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium. Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2009, S. 82–110.

Blömeke, Sigrid (2006): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1/2006, S. 25–33.

Blömeke, Sigrid (2014): Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann, Münster, S. 441–467.

Blömeke, Sigrid/Gabriele Kaiser/Rainer Lehmann (Hg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung, Waxmann, Münster.

Blömeke, Sigrid/Peter Reinhold/Gerhard Tulodziecki/Johannes Wildt (Hg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Bekanntmachung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 10. Juli 2014; URL https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951 (14.11.2016).

Bobeth-Neumann, Wiebke (2013): „Ihr dürft nicht verbissen sein“. Professionalisierung angehender Schulleiterinnen und -leiter und geschlechtsspezifische Hierarchisierung, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (= die hochschule 1/2013), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, S. 138–149; URL http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/2013_1.pdf (6.8.2017).

Böhmann, Marc (2007): Grenzerfahrung Referendariat – Wege, Tipps und Auswege, in: Peter Daschner/Ursula Drews (Hg.), Kursbuch Referendariat, Beltz, Weinheim/Basel, S. 32–34.

Bönsch, Christin/Ulrich Müller (2013): Mobilität in der Lehrerbildung – gewollt und nicht gekonnt?!, Centrum für Hochschulentwicklung CHE, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Mobilitaet_in_der_Lehrerbildung_2013.pdf (3.8.2016).

Böttcher, Wolfgang/Sina Blasberg (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung, Bonn; URL https://www.hrk.de/uploads/media/Studie_Querstrukturen.pdf (27.7.2016).

Bonsen, Martin (2009): Lehrerfortbildung. Professionalisierung im mathematischen Bereich. Expertise für das Projekt „Mathematik entlang der Bildungskette“ der Deutschen Telekom Stiftung, Münster.

Bosse, Dorit et al. (2014): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn.

Bourgeois, Etienne (2002): Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum, Europäische Kommission/Generaldirektion Forschung, Luxemburg.

Brem-LAG, Bremisches Ausbildungsgesetz für Lehrämter: Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen; URL http://transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.68530.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (12.9.2016).

BremSchulG, Bremisches Schulgesetz vom 28. Juni 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 22. Juli 2014; URL http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf (12.9.2016).

Brinkmann, Bianca/Melanie Rischke/Ulrich Müller (2016): Form follows function?! Strukturen für eine professionelle Lehrerbildung, CHE, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Form_follows_funktion_Strukturen_2016.pdf (3.8.2016).

Brinkmann, Bianca/Melanie Rischke/Ulrich Müller (2016a): Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?!, CHE, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung-002.pdf (3.8.2016).

Brouër, Birgit/Tim Fütterer (2015): Zeit ist Bildung!? Zeit als notwendiger und hinreichender Faktor selbtsregulativer Prozesse am Beispiel des Portfolioeinsatzes in der zweiten Phase der Lehrerbildung, in: Andreas Rausch/Julia Warwas/Jürgen Seifried/Eveline Wuttke (Hg.), Forschungsfelder der beruflichen Bildung. Detlef Sembill zum 65. Geburtstag, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, S. 361–382.

Brunner, Ewald Johannes (1999): Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen, in: System Familie 1/1999, S. 3–8.

BSB, Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012): Orientierungsrahmen Schulqualität. Vollständig überarbeitete und erweiterte Fassung. Leitfaden zum Orientierungsrahmen Schulqualität, Hamburg; URL http://www.hamburg.de/contentblob/69402/data/bbs-br-orientierungsr-schulqualitaet-2008.pdf (15.10.2016).

BSMBK, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2016): Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Handreichungen zur Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grund- und Mittelschulen, München.

BSMBK, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015): Neue Angebote der Weiterqualifizierung an 13 Hochschulen in Bayern: nach dem Lehramtsstudium in einen anderen Beruf. Pressemitteilung; URL https://www.km.bayern.de/pressemitteilung/9775/nr-391-vom-06-10-2015.html (31.8.2016).

BSMBK, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2006): Bekanntmachung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Verstärkung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung sowie Weiterentwicklung der Lehrerausbildung gemäß der Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I), in: KWMBl. I 2006, S. 335; URL http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV154345/true (13.6.2016).

BSMBK, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus sowie Wissenschaft, Forschung und Kunst (2002): Lehrerfortbildung in Bayern, in: Kultusministerielle Bekanntmachung vom 9. August 2002, KWMBl. I Nr. 16/2002, S. 261–263.

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten, o. O.; URL http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch__M3_.pdf (28.2.2014).

Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013; URL https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf (14.11.2016).

BVerfG, Bundesverfassungsgericht (2016): Wesentliche Entscheidungen zur Akkreditierung von Studiengängen muss der Gesetzgeber selbst treffen. Pressemitteilung Nr. 15/2016; URL https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/bvg16-015.html (21.11.2016).

BVerfG, Bundesverfassungsgericht (2016a): Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016 – 1 BvL 8/10 – Rn. (1–88); URL http://www.bverfg.de/e/ls20160217_1bvl000810.html (28.12.2016).

BzL, Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (2016): Didaktik der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1/2016 und 2/2016; URL https://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2016/1 und https://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2016/2 (12.1.2017).

Carmesin, Hans-Otto (2014): Lernwirksamkeit in der Lehrerausbildung, in: Volker Huwendiek (Hg.), Erwachsenendidaktik für die Lehrerbildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 70–83.

Carstensen, Doris/Stefanie Hofmann (2004): Qualität in Lehre und Studium. Begriffe und Objekte, in: Wolfgang Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe Verlag, Stuttgart, C 1.1.

Casale, Rita/Charlotte Röhner/Andreas Schaarschuch/Heinz Sünker (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft. Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft, in: Erziehungswissenschaft 1/2010, S. 43–66.

CERTQUA, Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung mbH (2016): Auditbericht DIN EN ISO 9001:2008. Erst-Zertifizierungsaudit. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein IQSH, Kronshagen; URL https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Organisation/Material/CertquaAuditbericht20160329.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (28.2.2017).

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2014): Monitor Lehrerbildung. Übersicht der Zentren für Lehrerbildung/Schools of Education, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Uebersicht_LBZ_Dezember_2014.pdf (14.8.2016).

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2016a): Monitor Lehrerbildung. Übersicht der Zentren für Lehrerbildung/Schools of Education, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Zentren-fuer-Lehrerbildung-Stand-160705.pdf (13.8.2016).

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (2016b): Monitor Lehrerbildung. Vertiefende Daten zu ausgewählten Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education an deutschen Hochschulen, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Vertiefende-Daten-Professionelle-Strukturen.pdf (3.8.2016).

CHE, Centrum für Hochschulentwicklung (o. J. [2017]): Neue Aufgaben, neue Rollen?! Lehrerbildung für den Ganztag. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“, Gütersloh; URL http://www.che.de/downloads/Monitor_Lehrerbildung_Lehrerbildung_fuer_den_Ganztag.pdf (5.8.2017).

Cramer, Colin/Klaus-Peter Horn/Friedrich Schweitzer: Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR), in: Zeitschrift für Pädagogik 5/2009, S. 761–780.

Daschner, Peter (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung, in: Sigrid Blömeke/Peter Reinhold/Gerhard Tulodziecki/Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 290–301.

Daschner, Peter/Ursula Drews (Hg.) (2007): Kursbuch Referendariat, unt. Mitarb. v. Anja Durdel, Beltz, Weinheim/Basel.

Dehnbostel, Peter/Harry Neß/Bernd Overwien (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a.M.; URL http://www.gew.de/Binaries/Bina ry53775/DQR-Gutachten.pdf (15.12.2010).

Detmer, Hubert/Johanna Böcker (2016): Akkreditierung: Rechtswidrig, zu teuer, fraglicher Nutzen. Ergebnisse einer Umfrage, in: Forschung & Lehre 12/2016, S. 1070–1072.

DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Verlag Barbara Budrich, Opladen/Farmington Hills.

Diedrich, Ingo/Tilman Zschiesche (2009): Bestandsaufnahme des Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), unt. Mitarb. v. Susanne Tönnies und Roman Krylov, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (ibbw), Göttingen; URL https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a31_bestandsaufnahme-ibbw_p30567.pdf (29.6.2017).

Dietze, Beate (2016): Ohne Seiteneinsteiger geht es nicht, in: mdr online, 6.2.2017; URL http://www.mdr.de/sachsen/lehrer-neueinstellungen-sachsen-102.html (5.8.2017).

Döbrich, Peter/Hermann Josef Abs (2008): Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen, in: Schulverwaltung Hessen Rheinland-Pfalz 3/2008, S. 70–73.

Dolzanski, Annette/Christoph Dolzanski(2013): Kompetenzorientierung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, in: Wirtschaft & Erziehung 5/2013, S. 159–188.

Donabedian, Avedis (1966): Evaluating the Quality of Medical Care, in: Milbank Quarterly 3/1966, S. 166–203; URL http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-0009.2005.00397.x/full (12.3.2014).

DTS, Deutsche Telekom Stiftung/Stifterverband/HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2015): Berliner Erklärung zur Lehrerbildung; URL https://www.hrk.de/uploads/media/Berliner_Erklaerung_zur_Lehrerbildung_DTS_SV_HRK_11062015.pdf (3.8.2016).

Durdel, René (2007): An Widersprüchen kann man verzweifeln, aber auch wachsen, in: Peter Daschner/Ursula Drews (Hg.), Kursbuch Referendariat, Beltz, Weinheim/Basel, S. 28–31.

DVLfB, Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hg.) (2016): Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung. Musterqualitätshandbuch (Stand: 29. Februar 2016); URL http://www.dvlfb-wiki.de/index.php/Musterqualit%C3%A4tshandbuch_Stand_Februar_2016 (19.1.2017).

DZHW, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012, Hannover; URL http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (14.11.2016).

DZLM, Deutsches Zentrum für Lehrerbildung Mathematik (2016): Erster berufsbegleitender Weiterbildungsmaster für Lehrerbildende und -beratende im Fach Mathematik. Presseinformation, 26.5.2016; URL https://idw-online.de/de/news653101 (27.5.2016).

Eckerth, Melanie (2013): Formen der Diagnose und Förderung. Eine mehrperspektivische Analyse zur Praxis pädagogischer Fachkräfte in der Grundschule, Waxmann, Münster.

Eichenberger, Astrid/Manfred Lüders/Johannes Mayr/Florian H. Müller (2010): Prolog. Die Entdeckung der dritten Phase der Lehrerbildung, in: Florian H. Müller/Astrid Eichenberger/Manfred Lüders/Johannes Mayr (Hg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Waxmann, Münster, S. 9–13.

Erdsiek-Rave, Ute (2012): Zehn Punkte, in: Ute Erdsiek-Rave/Marei John-Ohnesorg (Hg.), Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion, Netzwerk Bildung der Friedrich Ebert Stiftung, Berlin.

Ergebnisse der externen Evaluation des Pädagogischen Landesinstituts [Rheinland-Pfalz], (o. J. [2014]); URL http://bildung-rp.de/pl/externe-evaluation-pl.html (2.11.2016).

Eulenberger, Jörg/Alexander Piske/Anja Thiele (2015): Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen (VEBOLAS), Leipziger Universitätsverlag, Leipzig.

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg; URL http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf (14.6.2010).

Fabricius, Volker (2011): Professionalisierung der Lehrkräfte für die Selbstständigen Schulen (Teil 1). Fünf Jahre Akkreditierung für die Lehrerfortbildung – Resultate, in: Schulverwaltung (HE/RP) 7–8/2011, S. 194–197.

Fabricius, Volker (2011a): Professionalisierung der Lehrkräfte für die Selbstständigen Schulen (Teil 2). Fünf Jahre Akkreditierung für die Lehrerfortbildung – Resultate, Schlussfolgerungen und Perspektiven, in: Schulverwaltung (HE/RP) 9/2011, S. 234–237.

Faust-Stiehl, Gabriele (2000): Besprechung zu „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland", in: Zeitschrift für Pädagogik 4/2000, S. 637–640.

Fischer, Anna Elina (2014): Anerkennung im Vorbereitungsdienst. Eine Befragung am Studienseminar Lüneburg für das Lehramt für Sonderpädagogik, in: Volker Huwendiek (Hg.), Erwachsenendidaktik für die Lehrerbildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 95–105.

Fischer, Britta (2013): Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an Schulen. Ein Leitbild als Grundlage für das hochschulinterne Qualitätsmanagement von universitären Angeboten, in: Das Hochschulwesen 5/2013, S. 169–174.

Flagmeyer, Doris/Siegfried Hoppe-Graff/Bibiana Stalling (2007): Der „gute Lehrer" und das „Theorie-Praxis-Problem" in der Lehramtsausbildung. Erste Ergebnisse einer Befragung von Referendaren, in: Doris Flagmeyer/Manfred Rotermund (Hg.), Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, S. 177–199.

Freistaat Thüringen (2006): Konzeption des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Qualifizierung von pädagogischen Führungspersonen in Schulen; URL https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?uuid=6595a652-dfa0-46ed-b638-164545728c9c&groupId=10113 (29.6.2016).

Frey, Andreas (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/2004, S. 903–925.

Frey, Andreas (2008): Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung, Verlag Empirische Pädagogik, Landau.

FU Berlin (2011): Stand der Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern, 23.05.2011; URL http://www.ewi-psy.fu berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/allg_paedagogik/media/izll/Reform_der_Lehrerbildung__Tabelle_.pdf (26.7.2016).

Fussangel, Kathrin/Matthias Rürup/Cornelia Gräsel (2010): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hg.), Handbuch neue Steuerung im Schulsystem, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 327–354.

Gawlitza, Gabriele (2015): Analyse der Eingangsvoraussetzungen und des Studienerfolges von natur-, sprach-, geistes- und sportwissenschaftlichen Referendaren in Anlehnung an die SioS-L Studie, o. O.; URN urn:nbn:de:0111-pedocs-105513.

Geigle, Martina (2014): Das Staufer Studienmodell, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn.

GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013): Gewerkschaftstag – Beschluss 3.8 Aktionsplan Lehrer_innenbildung, Düsseldorf.

GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015): Qualitätssicherung im Studium: Das Akkreditierungssystem, Frankfurt a.M.

GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015a): GEW Zukunftsforum Lehrer_innenbildung. Dossier: „Qualitätsoffensive Lehrerbildung", Frankfurt a.M.

GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2016): Thesen für eine innovative Lehrer_innenbildung. Zukunftsforum Lehrer_innenbildung (Entwurf 7.11.2016), Frankfurt a.M.; URL https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/zukunftsforum-aus-und-weiterbildung-von-lehrkraeften-staerken (25.1.2017).

GFD, Gesellschaft für Fachdidaktik (2016): Intensivierung der Förderung Fachdidaktischer Forschung zur Qualitätsverbesserung des Fachunterrichts. Positionspapier der GFD; URL http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-17-Intensivierung-Fachdidaktischer-Forschung.pdf (2.2.2017).

GHPO, Grundschullehramtsprüfungsordnung Baden-Württemberg: Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen (GHPO II) vom 9. März 2007; URL http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/k6u/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=3&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-GHLehr2PrOBW2007V3P1&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint (12.10.2016).

Gil, Thomas (2001): Bewertungen, Berlin Verlag Arno Spitz/Nomos Verlag, Berlin.

Gillessen, Jens/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.) (2013): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (= die hochschule 1/2013), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg; URL http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/2013_1.pdf (6.8.2017).

Glaubitz, Steffen (2007): Freud und Leid der ersten Tage an einer Schule und im Studienseminar, in: Peter Daschner/Ursula Drews (Hg.), Kursbuch Referendariat, Beltz, Weinheim/Basel, S. 35–38.

GNW, Gewerkschaftliches Gutachter/innen-Netzwerk (2016): Weiterentwicklung der Akkreditierung. Anforderungen des Gutachter/innen-Netzwerks an die Überarbeitung der Regeln des Akkreditierungsrates; URL http://www.gutachternetzwerk.de/fileadmin/user/Veroeffentlichungen/Beitraege_aus_dem_Netzwerk/2016_08_03_Anlage_2_270516_Anforderungspapier_Akkreditierung_GNW_f.pdf (27.9.2016).

Gogolin, Ingrid (2010): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung, in: Erziehungswissenschaft H. 23, 2010, S. 32–39.

Grigat, Felix (2010): Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens, in: Forschung & Lehre 4/2010, S. 250–252.

Grimm, Andrea/Dieter Schoof-Wetzing (Hg.) (2012): Wenn der Anfang gelingen soll. Die Gestaltung der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum.

Grimm, Andrea/Dieter Schoof-Wetzing (Hg.) (2015): Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Struktur in der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum.

Gritsch, Bernhard/Bardo Herzig/Christian Reintjes (Hg.) (2016): Lehrer/innenbildung im Fluss (= Zeitschrift für Hochschulentwicklung 1/2016); URL http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/48 (12.10.2016).

Gropengießer, Ilka/Jörg Schilling (2013): Lehrerausbildung als Prozess. Das Bremer Modell, vorgestellt auf dem 47. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen, Landesamt für Schule, Bremen; URL http://www.bak-lehrerbildung.de/lvb/bremen/Lehrerausbildung.pdf (14.11.2016).

Hahn, Karola (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Fallstudien, Konzepte und Strategien, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997, zuletzt geändert am 15. September 2016; URL http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf (12.9.2016).

Hanisch, Rolf (2015): Thesen zur weiteren Entwicklung der Lehrerfortbildung, in: Andrea Grimm/Dieter Schoof-Wetzing (Hg.), Was wirklich wirkt. Effektive Lernprozesse und Struktur in der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum, S. 187–188.

Hanisch, Rolf/Mathias Lichtenfeld (2009): Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung, in: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 1/2009, S. 17–20.

Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann, Münster, S. 542–571.

Hascher, Tina/Anja Winkler (2017): Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen. Eine Expertise, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a.M.; URL https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=52626&token=f0a282ed48c08b6d3d01cacd1e8fbc812c9c2f37&sdownload=&n=2017-02_Analyse_Einphasige_Lebi_2017_web.pdf (10.7.2016).

Heinzel, Friederike (2015): Die nächsten zwanzig Jahre Bildungsforschung, in: Werner Helsper/Maja S. Maier/Sabine Sandring (Hg.), Perspektiven der Bildungsforschung. Festvorträge zum zwanzigjährigen Bestehen des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung, Universitätsverlag Halle-Wittenberg, Halle (Saale), S. 46–55.

Heise, Steffen (2001): Was bedeutet eigentlich AKL?, in: proUni 1/2001, S. 15.

Helmerich, Markus A./Eva S. Hoffart (2014): Der Einsatz von Videos zur Aktivierung der Reflexion in der Lehrerbildung. Ein Praxisbericht aus der Mathematikdidaktik, Universitätsbibliothek Dortmund, Dortmund.

Herfter, Christian (2014): Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig.

Herfter, Christian/Tillmann Grüneberg/Antje Knopf (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums. Zahlen, Gründe und Emotionserleben, in: Zeitschrift für Evaluation 1/2015, S. 57–82.

Hericks, Uwe (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung, in: Sigrid Blömeke/Peter Reinhold/Gerhard Tulodziecki/Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 301–311.

Hilligus, Annegret Helen/Hans-Dieter Rinkens (1998): Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung?, in: Sigrid Blömeke (Hg.), Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele, Klinkhardt, Bad Heilbrunn S. 85–106.

HlbG, Hessisches Lehrerbildungsgesetz i.d.F. der Bekanntmachung vom 28. September 2011. Zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 5. Februar 2016; URL http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.id=jlr-LehrBiG-HE2011rahmen&showdoccase=1&doc.hl=1&documentnumber=1&numberofresults=2&currentNavigationPosition=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:448423,1,20160217 (12.9.2016).

Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff ‚Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit, in: Ludwig A. Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hg.), Bildung – Wissen – Kompetenz, Janus Presse, Bielefeld, S. 30–43.

Hofstede, Geert (2001): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, Deutscher Taschenbuchverlag, München.

Hohenstein, Friederike/Friederike Zimmermann/Thilo Kleickmann/Olaf Köller/Jens Möller (2014): Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen?, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, S. 497–507.

Hoppe-Graff, Siegfried/Romy Schroeter/Christian Wilhelm (Hg.) (2009): Das Lehramtsstudium an der Universität Leipzig. Voraussetzungen, Erfahrungen und Probleme aus der Sicht von Studierenden und Referendaren, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig.

Hornbostel, Stefan (1997): Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft, Westdeutscher Verlag, Opladen.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2014): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn; URL https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf (9.5.2016).

HSchG, Hessisches Schulgesetz i.d.F. vom 14. Juni 2005. Zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 24. März 2015; URL http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,1,20150401 (12.9.2016).

Huber, Gerhard u. a. (2016): Organisation und Qualität der Lehrerfort- und -weiterbildung in Sachsen-Anhalt. Posterpräsentation, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie, Zug; URL http://www.bildungsmanagement.net/html/projekte/pdf/WLFW-II-ST-Poster-11-09-02b-end.pdf (8.11.2016).

Huwendiek, Volker (2010): Perspektiven der Zweiten Phase der Lehrerbildung, in: Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule 4/2010, S. 218–227.

Huwendiek, Volker (Hg.) (2014): Erwachsenendidaktik für die Lehrerbildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

IBB, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der PH Zug (o. J.): Führungskräfteentwicklung und Schulleiterfortbildung in Thüringen 2005–2010, Zug; URL bildungsmanagement.net/html/projekte/pdf/FKE-TH-Kurzberichte-Aktuelles-FKE-11-10-19.pdf (11.12.2016).

IKFWBLehrG, Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften [Rheinland-Pfalz] vom 27. November 2015; URL http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/qtr/page/bsrlpprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-InklKLehrWeitBiGRPpIVZ&documentnumber=6&numberofresults=19&doctyp=Norm&showdoccase=1&doc.part=S&paramfromHL=true (12.9.2016).

Immer mehr Lehrer ohne pädagogische Ausbildung, in: F.A.Z., 22.3.2017, S. 1.

IQSH, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein (2014): Der Vorbereitungsdienst in Schleswig-Holstein. Handreichung für Ausbildungslehrkräfte, Kronshagen; URL https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/InfoIQSH/Ausbildung/Handreichungenausbildungslehrkraefte.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (2.1.2017).

IQSH, Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein (2016): Jahresbericht 2015/16, Kronshagen; URL http://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/InfoIQSH/Jahresbericht2015.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (2.11.2016).

Kallweit, Gerhard (2007): Subjektorientierung in der Beratung und Beurteilung im Vorbereitungsdienst?, in: Peter Daschner/Ursula Drews (Hg.), Kursbuch Referendariat, Beltz, Weinheim/Basel, S. 78–81.

Keller, Heide/Tim Rohrmann (Interview) (2011): Männer in Kitas: Fortschritt oder Idealisierung? Ein Streitgespräch, in: ErzieherIn.de, 2.1.2011; URL http://www.erzieherin. de/maenner-in-kitas-fortschritt-oder-idealisierung.html (23.6.2015).

Keller-Schneider, Manuela/Uwe Hericks (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann, Münster, S. 386–407.

Keuffer, Josef/Jürgen Oelkers (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung, Weinheim/Basel.

Klampfer, Alfred (2013): E-Portfolios als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Bewertung technologischer und motivationaler Faktoren der Nutzung durch Studierende, Verlag Hülsbusch, Glückstadt.

Kleinespel, Karin/Iris Winkler (2014): Phasenübergreifende Lehrerbildung nach dem Jenaer Modell, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn.

Klusmann, Uta/Ulrich Trautwein/Oliver/Lüdtke/Mareike Kunter/Jürgen Baumert (2009): Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt?, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 3–4/2009, S. 265–278.

KM Ba-Wü, Kultusministerium Baden-Württemberg (2013): Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien. Seiteneinstieg für Absolventinnen/Absolventen von Diplomprüfungen oder als gleichwertig anerkannten Master-Abschlüssen der Fachrichtungen Physik; URL https://www.lehrer-online-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/lehrer-online-bw/Downloadliste%20EINSTELLUNG/LOBW%20-%20Seiteneinstieg%20GYM%20Ph%20Stand%202April2013.pdf (13.11.2016).

KM Ba-Wü, Kultusministerium Baden-Württemberg (2016): Seiteneinstieg in den Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen im Januar 2017; URL https://www.lehrer-online-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/lehrer-online-bw/vorbereitungsdienst/Downloadliste%20berufliche%20Schulen/vd-BS_Seiteneinstieg%202017.pdf (13.11.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (1999/2013): Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999 i. d. F. vom 07.03.2013; URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1999/1999_10_22-Gegens-Anerkennung-Lehramtspruefungen.pdf (10.11.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004; URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (7.9.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2005a): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, Beschluss vom 02.06.2005; URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf (12.10.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2005b): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen; URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf (6.9.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2005c): Qualitätssicherung in der Lehre. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.09.2005, o. O.; URL http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Sonstige/KMK_System_Qualitaetssicherung_Lehre.pdf (12.7.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2007): Eckpunkte für die Studienstruktur in Studiengängen mit Katholischer oder Evangelischer Theologie/Religion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007; URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Eckpunkte-Studienstruktur-Theologie.pdf (6.9.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2007a): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.2007; URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_28-QuedlinburgerBeschluss2005.pdf (10.11.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, Berlin.

KMK, Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengänge. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010; URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (26.9.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2012): Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung, Berlin; URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf (28.10.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2013a): Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung, Sekretariat der KMK, Berlin; URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (23.3.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2013b): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss vom 5.12.2013; URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf (4.8.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2013c): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i.d.F.v. 27.12.2013; URL https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf (10.11.2016).

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014; URL http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Lehrerbildung_Standards_Bildungswissenschaften_aktuell.pdf (14.11.2016).

KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014a): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa; URL http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/dossier_de_ebook.pdf (1.11.2016).

KMK, Kultusministerkonferenz (2016): Zweiter Bericht über die Umsetzung der „Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften – Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i.d.F.v. 17.3.2016, Bonn.

KMK, Kultusministerkonferenz (2016a): Sachstand in der Lehrerbildung, o.O.; URL http://tinyurl.com/h55xwa2 (9.2.2017).

KMK, Kultusministerkonferenz (2016b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 06.10.2016; URL http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (15.2.2017).

KMK, Kultusministerkonferenz (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen; URL https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf (27.4.2017).

KMK/BMBF/WMK/BMWi, Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für Bildung und Forschung/Wirtschaftsministerkonferenz/Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (o.J. [2013]): Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR); URL http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Gemeinsamer-Beschluss-zum-DQR.pdf/$file/Gemeinsamer-Beschluss-zum-DQR.pdf (20.12.2013).

KMK/HRK, Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz (2008): Empfehlung zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2008/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 08.07.2008.; URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_06_12-Empfehlung-Master-Lehrer-Vorbereitung.pdf (14.11.2016).

Knichel, Esther/Klaus Holstein (2010): Die hessische Fortbildungslandschaft 2008/09. Analysen zur Lehrerfortbildung, Hessisches Kultusministerium/Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden; URL https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/2e8/2e85051f-8af4-141f-012f-312b417c0cf4,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true (11.2.2017).

Knüppel, Axel (2012): Weiterentwicklung der schulpraktischen Lehrerbildung durch Kooperation der Ersten und Zweiten Phase am Beispiel der Region Nordhessen. Dissertation, Universität Kassel, Kassel.

Koch-Priewe, Barbara (1997): Grundlegung einer Didaktik der Lehrerbildung. Der Beitrag der wissenspsychologischen Professionsforschung und der humanistischen Pädagogik, in: dies./Manfred Bayer/Ursula Carle/Johannes Wildt (Hg.), Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 139–163.

Koller, Hans-Christoph/Hannelore Faulstich-Wieland/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hg.) (2016): Datenreport Erziehungswissenschaften 2016, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto.

Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto.

Krauss, Stefan/Mareike Kunter/Martin Brunner/Jürgen Baumert/Werner Blum/Michael Neubrand/Alexander Jordan/Katrin Löwen (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz, in: Jörg Doll/Manfred Prenzel (Hg.), Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung, Waxmann, Münster, S. 31–53.

Kretzer, Hartmut (1999): Thesen zur Qualitätssicherung und Entwicklung der Lehrerausbildung im Lande Niedersachsen, in: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 3/1999, S. 59–61.

Kriz, Willy Christian (2014): The Shift from Teaching to Learning. Individual, Collective and Organizational Learning through Gaming Simulation, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Krüger, Jana (2014): Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen, Springer VS, Wiesbaden.

Kubicek, Herbert (1977): Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung, in: Richard Köhler (Hg.), Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre, Poeschel Verlag, Stuttgart, S. 3–36.

Kühl, Stefan (2011): Der Sudoku-Effekt der Bologna-Reform … und mögliche Wege zu seiner Minimierung. Überlegungen zur Gestaltung von Studiengängen im Rahmen der Bologna-Reform anhand der Konzeption für einen Master Soziologie der Universität Bielefeld, Bielefeld; URL http://www.uni-bielefeld.de/soz/forschung/orgsoz/Stefan_Kuehl/pdf/Working-Paper-1a_2011-Sudoku-Effekt-der-Bologna-Reform-mit-Maximen-110111-Endfassung.pdf (30.11.2015).

Kuhlee, Dina/Jürgen Van Buer/Sigbert Klinke (2009): Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung, unt. Mitarb. v. Tomáš Kubiš, Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin.

Kuhn, Hans-Jürgen (2009): Wenn sich tatsächlich etwas ändern soll, in: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.), Bildungsgerechtigkeit im Lebenslauf. Wie Bildungsarmut nicht weitervererbt wird. Eine Empfehlung der Schulkommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, S. 48–51.

LABG, Lehrerausbildungsgesetz NRW: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016; URL https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf (12.9.2016).

Land Brandenburg (2014): Schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst. Handreichung für Ausbildungslehrkräfte; URL http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/final_broschuere_vorbereitungsdienst.pdf (2.1.2017).

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (2016): Evaluationsbericht Schuljahr 2014/2015. Berufsbegleitende Führungsfortbildung. Teil A: Rückblick auf einen besuchten Lehrgang, Comburg.

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (2016a): Evaluationsbericht Schuljahr 2014/2015. Berufsbegleitende Führungsfortbildung. Teil B: Fortbildungsinteressen der Schulleiter/innen, Comburg.

Landesamt für Schule und Lehrerbildung (Hg.) (2014): Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg. Handreichung für Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, Potsdam.

Landesinstitut für Pädagogik und Medien/Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung/Evangelische Kirche im Saarland/Landesjugendamt (2016): Fortbildungskatalog 2016/2017; URL http://www.lpm.uni-sb.de/typo3/fileadmin/programmheft/Programmheft_2016-17.pdf (2.1.2017).

Landesregierung Brandenburg (2016): Antwort der Landesregierung Brandenburg auf eine Kleine Anfrage der Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen; URL https://www.gruene-fraktion-brandenburg.de/fileadmin/ltf_brandenburg/Dokumente/Kleine_Anfragen/6_Wahlperiode/6_0646_Kl_A_Schulinterne_Fortbildungen.pdf (12.1.2017).

Landfried, Klaus/Ulrike Senger (2004 ff.): Neue Lehr- und Lernformen. Lehren und Lernen im Zeichen ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung, in: Winfried Benz/Jürgen Kohler/Klaus Landfried (Hg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen [Loseblattsammlung], Raabe Verlag, Berlin, E 5.4.

Lange, Isa (2014): Mittwochs im Hörsaal, freitags im Klassenzimmer, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn.

Lange, Kim et al. (2014): Videogestützte Lehr-Lernumgebungen, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn.

LbiG, Lehrkräftebildungsgesetz, Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin vom 7. Februar 2014; URL http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (12.9.2016).

LehbildG M-V, Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern i. d. F. der Bekanntmachung vom 25. November 2014; URL http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&st=lr&doc.id=jlr-LehrBiGMV2013rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs (12.9.2016).

LehrBG, Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein vom 15. Juli 2014, in: GVOBl. 2014, S. 134; URL http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/b3x/page/bsshoprod.psml?doc.hl=1&doc.id=jlr-LehrBiGSHrah-men&documentnumber=1&numberofresults=42&doctyp=Norm&showdoccase=1&doc.part=R&paramfromHL=true#focuspoint (12.9.2016).

Lehrer Online Ba-Wü, Lehrer Online in Baden-Württemberg (2015): Seiteneinstieg in den Schuldienst; URL https://www.lehrer-online-bw.de/,Lfr/Startseite/lobw/Seiteneinstieg (13.11.2016).

LHG Ba-Wü, Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg vom 1. Januar 2005, in: GBl. 2005, 1.

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2012a): Peer-Review 2012. Band 1: Berichtsteil, Hamburg.

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2012b): Peer-Review 2012. Band 2: Anlagen, Hamburg.

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2012c): Qualitätsrahmen LI 2012. Qualitätsbereiche, Ziele und Indikatoren, Hamburg.

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2014): Referenzrahmen für die Ausbildung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst, Stand Mai 2014, Hamburg; URL https://li.hamburg.de/contentblob/3009786/d7765195d7822e7b4554be0ba3141f9b/data/download-pdf-referenzrahmen-stand-mai-2014.pdf. (15.10.2016).

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2016a): Das Portfolio in der Ausbildung. Hamburger Modell Handreichung für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Hamburg; URL http://li.hamburg.de/contentblob/2819078/2e950662d17d615030ccf62e09c98d70/data/pdf-portfolio-in-der-ausbildung-2016.pdf (18.10.2016).

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2016b): Rahmenkonzept und Profile für Seminarleitungen, Ausbildungsbeauftragte und Mentoren, Hamburg; URL http://li.hamburg.de/contentblob/5227478/671db89aaf0b5cab4310c31d784984c5/data/pdf-ausbildungsqualitaet-rahmenkonzept-und-profile-fuer-seminarleitungen-ausbildungsbeauftragte-und-mentoren.pdf (15.10.2016).

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2016c): Wegweiser für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst, Hamburg.

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2016d): Die neue Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ist da – und nun? Eine Handreichung für Mentorinnen und Mentoren, Hamburg; URL http://li.hamburg.de/contentblob/4362718/data/pdf-informationen-fuer-mentorinnen-und-mentoren.pdf (2.1.2017).

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2016e): Damit der Übergang gelingt! Der Weg vom Vorbereitungsdienst in die Schule, Hamburg; URL http://li.hamburg.de/contentblob/5001878/a7baf6157c570329b07d0de1039ec9cb/data/pdf-berufseingangsphase-damit-der-uebergang-gelingt.pdf (3.1.2017).

LI Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (2016f): Informationen und Materialien für den Berufseinstieg 2016/2017; URL http://li.hamburg.de/contentblob/5598680/1e7ddcee5d4fcc3fee3f6a312f74a0ab/data/pdf-bep-information.pdf (3.1.2017).

Lipowsky, Frank (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung, in: Florian H. Müller/Astrid Eichenberger/Manfred Lüders/Johannes Mayr (Hg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Waxmann, Münster, S. 51–70.

LIS, Landesinstitut für Schule Bremen (2014): Los geht's! Wegweiser Ideen und Anregungen für Lehrpersonen; URL http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/1.Teil_Neue_Lehrperson.pdf (29.12.2016).

LIS, Landesinstitut für Schule Bremen (2014a): Los geht's! Wegweiser zur Einarbeitung neuer Lehrpersonen. Handreichung für die Schulleitung; URL http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2.Teil_Schulleitung.pdf (29.12.2016).

LISA, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (2012): LISA Leitbild, Magdeburg; URL https://www.bildung-lsa.de/files/bdeec9f1747f9d566b44c88da2ce731b/leitbild.pdf (8.11.2016).

LS, Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016): Rechtliche Grundlagen; URL http://www.ls-bw.de/,Lde/Startseite/QE/Rechtliche+Grundlagen (2.11.2016).

LSV, Brandenburger Lehramtsstudienverordnung vom 6. Juni 2013, in: GVBl. II/13 [Nr. 45].

Ludwig, Joachim/Wilfried Schubarth/Mirko Wendland (Hg.) (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam.

LVO-Lehramt, Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Laufbahnprüfung für ein Lehramt im Land Sachsen-Anhalt vom 13. Juli 2011, Magdeburg.

Mägedefrau, Jutta (2015): Präsentation „Als Lehrkraft arbeitslos? Das muss nicht sein!", Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, Universität Passau; URL http://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/ALMA/20160121_Vortrag_Jutta_M%C3%A4gdefrau.pdf (1.9.2016).

Markowitsch, Jörg/Karin Messerer/Monika Prokopp (2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung, WUV-Universitätsverlag, Wien.

Marks, Frank/Doris Thömen (2002 ff.): Die Moderation des Problemorientierten Lernens (POL). Die Rekonstruktion der Wirklichkeit, in: Brigitte Berendt/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung], Raabe Verlag, Stuttgart, C 1.1.

MBJS, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2001): Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) vom 31. Juli 2001, in: GVBl. II/2001 [Nr. 15], S. 509.

MBJS, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.) (2014): Vorbereitungsdienst im Land Brandenburg. Handreichung für Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten, Potsdam.

MBJS, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015): Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft; URL http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlkfb (2.11.2016).

MBF SH, Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2006): Das Zertifikat für die Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft. Erlass des MBF – III 40 – v. 16. Juni 2006; URL https://www.secure-lernnetz.de/lehrerausbildung/admin/dt_news/docs/erlassunddienstvereinbarungzumzertifikat.pdf (2.1.2017).

Merkens, Hans (2005): Konzeptionelle Überlegungen für die Zukunft, in: ders. (Hg.), Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 103–110.

Metzger, Christiane (2014): Motivationale Heterogenität, in: Volker Huwendiek (Hg.), Erwachsenendidaktik für die Lehrerbildung, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 29–45.

Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft: Reform der Lehrerausbildung in Hamburg vom 28.2.2006, Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, Drucksache 18/3809.

MIWFT NRW/AQAS, Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen/Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, Düsseldorf.

MKJS BW, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2008): Qualitätsrahmen für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an den Seminaren in Baden-Württemberg, Stuttgart; URL http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/sem/SEV_SEM_Qualitaetsrahmen-Selbstevaluation_2008-12.pdf (9.5.2016).

MKJS, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): Ausbildungsstandards der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Werkreal-, Haupt- und Realschulen); URL http://www.seminare-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminare-bw/Ausbildungsstandards/150701Ausbildungsstandards%20WHR.pdf (22.8.2016).

Morris-Lange, Simon/Katarina Wagner/Lale Altinay (2017): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt, Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), Berlin; URL https://www.svr-migration.de/publikationen/lehrerbildung-in-der-einwanderungsgesellschaft/ (18.8.2017).

MSW NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, Düsseldorf; URL https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf (13.6.2016).

MSW NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013a): Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung. Bericht an den Landtag, Düsseldorf; URL https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/LABGBericht.pdf (14.4.2016).

MSW NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013b): Inklusion: Das Recht, anders zu sein, Düsseldorf; URL https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/ (20.7.2016).

MSW NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013c): Sicherung der Lehrkräfteversorgung an den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen. Bericht und Empfehlungen der Expertenkommission, Düsseldorf; URL https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Arbeitsmarkt/Sicherung-der-Lehrkraefteversorgung-an-den-BKs.pdf (13.6.2016).

MSW NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung (2014): Fort- und Weiterbildung. Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal (§§ 57–60 SchulG). Erlass vom 6.4.2014; URL http://www.tresselt.de/download/Fortbildung2014.pdf (17.2.2017).

MSW NRW, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Auf dem Weg zur inklusiven Schule in NRW, Düsseldorf; URL http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=28915&article_id=100663&_psmand=19 (14.4.2016).

Mulder, Martin (2007): Competence: the essence and use of the concept in ICVT, in: European Journal of Vocational Training 2/2007, S. 5–21.

Muller, Steven (1999): Deutsche und amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation, in: Mitchell G. Ash (Hg.), Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten, Böhlau, Wien/Köln/Weimar, S. 195–199.

MWFK, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg (2014): Verordnung über das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLBV) vom 6. November 2014, in: GVBl. II/14 [Nr. 86]; URL https://bravors.brandenburg.de/de/verordnungen-212986 (12.10.2016).

MWFK BW, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (Hg.) (2013): Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Empfehlungen, Stuttgart; URL http://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/weiterentwicklung_lehrerbildung.pdf (14.8.2016).

MWFK BW, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2015): Information Förderprogramm „Lehrerbildung Baden-Württemberg", Stuttgart; URL https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/lehrerbildung/foerderprogramm-lehrerbildung/ (13.6.2016).

MWK NI, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur/Technische Universität Braunschweig/Universität Osnabrück u. a. (2014a): Vereinbarung zur Implementierung einer Praxisphase in die viersemestrigen Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen, Hannover; URL http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=28915&article_id=100663&_psmand=19 (13.7.2016).

MWK NI, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2014b): Lehrerbildung in Niedersachsen, o. O.; URL http://www.mwk.niedersachsen.de/themen/studium/studienangebote/lehrerbildung_lehramtsstudiengaenge/lehrerbildung-in-niedersachsen-100663.html (26.10.2016).

Nationales MINT-Forum (Hg.) (2013): Zehn Thesen und Forderungen zur MINT-Lehrerausbildung, München; URL http://www.nationalesmintforum.de/uploads/media/MINT1_web_und_print.pdf (4.8.2016).

Neugebauer, Martin (2013): Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2013, S. 157–184.

Niegemann, H. M./S. Hessel/D. Hochscheid-Mauel/K. Aslanski/M. Deimann/G. Kreuzberger (2004): Kompendium E-Learning, Springer, Berlin u. a.

NSchG, Niedersächsisches Schulgesetz i. d. F. vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 26. Oktober 2016; URL http://www.mk.niedersachsen.de/download/79353/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Lesefassung_Stand_Juni_2015.pdf (12.9.2016).

Oelkers, Jürgen (2005): Evaluationen in der Lehrerbildung. Erste Erfahrungen und Schlussfolgerungen; URL http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/05-02-17Vortrag_Oelkers.pdf (15.10.2016).

Oelkers, Jürgen (2009): Die Lehrerfortbildung: Eine Baustelle; URL http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/doc_download/23-oelkers-juergen-die-lehrerfortbildung-eine-baustelle (16.1.2017).

Oelkers, Jürgen (2015): Qualitätsprobleme und Entwicklungschancen der Lehrerfortbildung (Vortrag im Landesinstitut für Schule und Medien Ludwigsfelde am 26. Februar 2015); URL http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/vortraege2015/Ludwigsfelde.pdf (16.1.2017).

Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung, in: Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.), Hochschule und Professionen (= die hochschule 1/2005), Institut für Hochschulforschung (HoF), Wittenberg, S. 15–51.

Offenberg, Esther/Jutta Walke (2013): Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse, Stifterverband, Essen; URL https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung (10.8.2016).

OVP, Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen vom 31. Juli 2001, in: GVBl. II/2001 [Nr. 15], S. 509.

Perschl, Anett (2012): Zur Verstärkung des Praxisbezugs in der dritten Phase der Lehrerbildung für Berufspädagogen an berufsbildenden Schulen in Sachsen. Dissertation, TU Dresden, Dresden.

Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns, in: Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.), Soziologie der Kompetenz, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 149–172.

Pietzonka, Manuel (2013): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung, Springer VS, Wiesbaden.

Pirsig, Robert M. (1998 [1974]): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Ein Versuch über Werte, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a.M.

PL, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (2016): Jahresbericht 2015, Speyer; URL http://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publikationen/Jahresberichte/PL-Jahresbericht_2015_WEB.pdf (24.1.2017).

Quereinsteiger im Klassenzimmer, in: Sächsische Zeitung, 21.10.2016; URL http://www.sz-online.de/sachsen/quereinsteiger-im-klassenzimmer-3522298.html (13.11.2016).

Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen, in: Richard Auernheimer (Hg.), Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel, Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 15–23.

Radhoff, Melanie/Christiane Ruberg (2016): Die Lehramtsausbildung, in: Hans-Christoph Koller/Hannelore Faulstich-Wieland/Horst Weishaupt/Ivo Züchner (Hg.), Datenreport Erziehungswissenschaften 2016, Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto, S. 41–57.

RahmenVO-KM, Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge Baden-Württemberg vom 27. April 2015.

Rauschenbach, Thomas (2013): Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierungsoffensive, in: Felix Berth/Angelika Diller/Carola Nürnberg/Thomas Rauschenbach (Hg.), Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München, S. 15–37.

Referenzrahmen für die 2. Phase der Lehrerbildung sowie für die Fachlehrerausbildung an beruflichen Schulen in Bayern (Stand 05.02.2016); URL http://www.kfm-berufsschule-bayreuth.de/files/referenzrahmen_seminar.pdf (9.5.2016).

Reinhardt, Sibylle (2009): Gelingende Lehrerbildung. Professionstheorie und Fachdidaktik, Erfahrungen und Konsequenzen, in: Journal of Social Science Education 2/2009, S. 23–31.

Reinold, Martin (2016): Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen. Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugung, Springer VS, Wiesbaden.

Rektorat UDE, Universität Duisburg-Essen (2014): QM-Handbuch. Instrumente, Verfahren und Strukturen zur Qualitätssicherung und Evaluation von Studium und Lehre, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Essen.

Reuter, Lutz R. (2010): Erziehungswissenschaftliche und lehrerbildende Studiengänge im Akkreditierungssystem. Ein Praxisbericht, in: Erziehungswissenschaften 1/2010, S. 9–16.

Richter, Dirk (2016): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf, in: Martin Rothland (Hg.), Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch, Waxmann Verlag, Münster.

Richtlinien über Ziele, Gestaltung und Organisation der Ausbildung im Vorbereitungsdienst für die Lehrämter an Hamburger Schulen, in: Mitteilungsblatt der Behörde für Schule und Berufsbildung Nr. 5 vom 10.7.2014, S. 56–60.

Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen. Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation; in: Zeitschrift für Evaluation 2/2003, S. 233–256; URL http://www.zfev.de/fruehereAusgabe/ausgabe2003-2/artikel/ZfEv2-2003_5-Rindermann.pdf (15.10.2016).

Rischke, Melanie/Christin Bönsch/Ulrich Müller (2013): Praxisbezug in der Lehrerbildung. Je mehr, desto besser?!, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Praxisbezug_10_2013.pdf (3.8.2016).

Rischke, Melanie/Domenik Baedorf/Ulrich Müller (2014): Strategisches Recruitment von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern – sinnvoll und machbar?!, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Strategisches_Recruitment_04_2014.pdf (3.8.2016).

Rischke, Melanie/Domenik Baedorf/Ulrich Müller (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Vom Schlagwort zur Realität, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh; URL http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf (3.8.2016).

Rhode-Jüchtern, Tilman (2010): Lehrerbildung und Bildungsstandards. Oder: Haben Lehrer selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülern entwickeln sollen?, Universität Hildesheim, Hildesheim; URL https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/PDFs/Schriftenreihe/Rhode-Juechtern.pdf (2.2.2017).

Rothland, Martin/Ewald Terhart (2010): Forschung zum Lehrerberuf, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 791–810.

Saarländisches Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz (SLBiG) vom 23. Juni 1999, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 17. Juni 2015; URL http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/LehrBiG_SL_1999_rahmen.htm (12.9.2016).

Sächsisches Bildungsinstitut (2010): Qualifizierung von Mentoren. Konzeption; URL http://www.zls.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Mentorenqualifizierung/Formulare/konzeption_mentoren.pdf (21.11.2016).

Sander, Tobias (2010): ‚Den Menschen da abholen, wo er steht'. Kompetenzkonzept und Hochschulausbildung, in: Das Hochschulwesen 1/2010, S. 3–11.

Sawalies, Jennifer/Marcel Veber/David Rott/Christian Fischer (2013): Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter, in: Schulpädagogik heute 8/2013, S. 1–17.

Scharenberg, Sointa (2014): Phasendurchlässige Module, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn, S. 52–53; URL https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf (11.8.2016).

SchG, Schulgesetz für Baden-Württemberg i.d.F. vom 1. August 1983; URL http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true (12.9.2016).

Schmid, Sarah/Justus Henke/Peer Pasternack (2013): Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg; URL http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2013.pdf (1.8.2016).

Schmid, Ulrich/Lutz Goertz/Sabine Radomski/Sabrina Thom/Julia Behrens (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh; URL http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/monitor-digitale-bildung-2/ (1.7.2017).

Schmidberger, Jürgen (1994): Controlling für öffentliche Verwaltungen. Funktionen – Aufgabenfelder – Instrumente, Verlag Gabler, Wiesbaden.

Schmidt, Bernhardt/Rudolf Tippelt (2005): Besser lehren. Neues von der Hochschuldidaktik, in: Ulrich Teichler/Rudolf Tippelt (Hg.), Hochschullandschaft im Wandel, Beltz Verlag, Weinheim, S. 103–114.

Schmidt, Britta (2014): Die Lehr:werkstatt – Neue Wege in der Lehrerbildung, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Bonn.

Schmoll, Heike (2017): Jeder zehnte neue Lehrer hat keine pädagogische Ausbildung, in: F.A.Z., 21.3.2017.

Schneider, Ralf/Johannes Wildt (2010): Konturen der Didaktik einer professionalisierten LehrerInnenbildung, in: Anne Köker/Sonja Romahn/Annette Textor (Hg.), Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 65–81.

SchoG, Schulordnungsgesetz: Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Saarland vom 5. Mai 1965 i.d.F. der Bekanntmachung vom 21. August 1996, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20. Januar 2016; URL http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/SchulOG_SL_rahmen.htm (12.9.2016).

Schroeter, Romy (2014): Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (Beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig.

Schubarth, Wilfried (2010): Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung, in: Erziehungswissenschaft H. 40, S. 79–88.

Schubarth, Wilfried/Phillip Pohlenz (Hg.) (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam.

Schubarth, Wilfried/Karsten Speck/Ulrike Große/Andreas Seidel/Charlotte Gemsa (2005): Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie. Ein Beispiel für Evaluation in der Lehrerbildung, unt. Mitarb. v. Daniela Schultz, Sina Abraham und Nicole Vogel; URL https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/2005/pbl02_btr01.pdf (2.11.2016).

Schubarth, Wilfried/Karsten Speck/Ulrike Große/Andreas Seidel/Charlotte Gemsa (2006): Die zweite Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten. Die Potsdamer LAK-Studie 2004/05, in: Wilfried Schubarth/Phillip Pohlenz (Hg.), Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat, Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, S. 13–175.

Schubarth, Wilfried/Andreas Seidel/Karsten Speck (2010): Die Zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht aller Beteiligten. Ergebnisse der Potsdamer Studien zum Referendariat, in: Jürgen Abel/Gabriel Faust (Hg.), Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung, Waxmann, Münster, S. 339–348.

Schude, Sabrina/Dorit Bosse/Jens Klusmeyer (Hg.) (2016): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule, Springer VS, Wiesbaden.

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen i.d.F. der Bekanntmachung vom 16. Juli 2004, zuletzt geändert durch Gesetz vom 1. Februar 2017; URL http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-SchulG (12.9.2016).

SchulG LSA, Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt i.d.F. der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013; URL https://www.bildung-lsa.de/schule/schulrecht/ausgewaehlte_gesetze__verordnungen_und_erlasse/schulgesetz.html (12.9.2016).

SchulG M-V, Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern i.d.F. der Bekanntmachung vom 10. September 2010; URL http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr (12.9.2016).

SchulG NRW, Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016; URL https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf (12.9.2016).

SchulG, Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007; URL http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bsshoprod.psml&max=true (12.9.2016).

SchulG, Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004; URL http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (12.9.2016).

SchulG, Schulgesetz Rheinland-Pfalz vom 30. März 2004; URL http://landesrecht.rlp.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+RP&psml=bsrlpprod.psml (12.9.2016).

Sembill, Detlef (2000): Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen, in: Frank Achtenhagen/Wolfgang Lempert (Hg.), Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter. Bd. 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen, Leske + Budrich, Opladen, S. 60–90.

SenBJW Berlin, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlung der Expertenkommission Lehrerbildung. Berlin.

SenBJW, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (o.J.): Online-Handbuch für die Berufseingangsphase; URL http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/lehrerausbildung/handbuch_berufseingangsphase/Online-Handbuch_310716.pdf (29.12.2016).

Serrano-Velarde, Kathia (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Sloane, Peter F. E. (2004): Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen, in: Sigrid Blömeke/Peter Reinhold/Gerhard Tulodziecki/Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, S. 350–369.

Sloane, Peter F. E./Bernadette Dilger (2005): The Competence Clash. Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung, in: bwp@ 8/2005; URL http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_ dilger_bwpat8.pdf (12.4.2011).

SMK, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017): Lehrereinstellungen: Fast alle freien Stellen besetzt, in: SMK-Blog, 3.8.2017; URL https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2017/08/03/lehrereinstellungen-fast-alle-freien-stellen-besetzt/ (5.8.2017).

Speck, Karsten (2006): Stand und Perspektive der Evaluations- und Qualitätsdebatte in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Referendariat), in: Wilfried Schubarth/Phillip Pohlenz (Hg.), Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat, Potsdam, S. 321–337; URL https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/2014/pbl02_btr10.pdf (4.11.2016).

Speck, Karsten (2012): Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagsschule, in: Stefan Appel/Ulrich Rother (Hg.), Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., S. 56–66.

Spinath, Birgit/Stefanie van Ophuysen/Elke Heise (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn. Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf?, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 3/2005, S. 186–197.

Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Karlsruhe (2014): Leitfaden für Mentoren; URL http://www.gym.seminar-karlsruhe.de/site/pbs-bw/.../2014-01-07%20Mentorenleitfaden.pdf (2.1.2017).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2012): Allgemeinbildende Schulen: Lehrkräfte insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang; URL https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulen Lehrkraefte.html (5.6.2013).

StatBA, Statistisches Bundesamt (2017): Erfolgsquoten 2015. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2007 (Bildung und Kultur), Wiesbaden; URL https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten5213001157004.pdf?__blob=publicationFile (10.8.2017).

Steinhardt, Isabel/Christian Schneijderberg/Nicolai Götze/Janosch Baumann/Georg Krücken (2017): Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education. The emergence of a specialty?, in: Higher Education 2/2017, S. 221–237; URL http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0045-5 (11.8.2017).

Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtung aus systemtheoretischer Sicht, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen, S. 36–48.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey&Company (2013): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Ausgabe 2013, Essen.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey&Company (2014): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Ausgabe 2014. Schwerpunkt: Lehrer-Bildung, Essen.

Stiller, Edwin/Klaus Winkel (2007): Standards für die Lehrerfortbildung, in: forum Lehrerfortbildung H 41, S. 44–53; URL http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/download/doc_download/19-stiller-edwin-winkel-klaus-standards-fuer-die-lehrerfortbildung (12.1.207).

Strietholt, Rolf/Ewald Terhart (2009): Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 4/2009, S. 622–645.

Studienseminar für berufliche Schulen Darmstadt (2015): Handreichung für Mentorinnen und Mentoren; URL http://lakk.sts-bs-darmstadt.bildung.hessen.de/Handreichung_Mentoren_150508.pdf (2.1.2017).

Studis Online (2016): Akkreditierung von Studiengängen; URL http://www.studis-online.de/StudInfo/akkreditierung.php (5.9.2016).

Szczyrba, Birgit/Johannes Wildt (2003): Interkulturelle Interaktion im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen. Forschungsstand und Forschungsbedarf. In: Das Hochschulwesen 4/2003, S. 135–144.

Teichler, Ulrich (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt a.M./New York.

Teichler, Ulrich (2005): Hochschulen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten, Campus Verlag, Frankfurt a.M.

Teichler, Ulrich (2005a): Was ist Qualität?, in: Das Hochschulwesen 4/2005, S. 130–136.

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Beltz, Weinheim.

Terhart, Ewald (2003): Standards für Lehrer, in: Frankfurter Rundschau, 25.11.2003.

Terhart, Ewald (2005): Zentren für Lehrerbildung. Systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten, in: Hans Merkens (Hg.), Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 15–32.

Terhart, Ewald (2008): Wo wird die Lehrerbildung in zehn Jahren stehen?, in: Will Lütgert/Alexander Gröschner/Karin Kleinespel (Hg.), Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Grundlagen, Beltz, Weinheim/Basel, S. 14–26.

Terhart, Ewald (2012): Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen, in: Zeitschrift für Bildungsforschung 2/2012, S. 3–21.

Terhart, Ewald (2015): Ein Rückblick auf zwanzig Jahre Bildungsforschung, in: Werner Helsper/Maja S. Maier/Sabine Sandring (Hg.), Perspektiven der Bildungsforschung. Festvorträge zum zwanzigjährigen Bestehen des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung, Universitätsverlag Halle-Wittenberg, Halle (Saale), S. 15–43.

Terhart, Ewald (2016): Lehrer_innenbildung: aktuelle Problemlagen – zukünftige Optionen. Präsentation zum Eröffnungsvortrag auf der GEW-Fachtagung „Lehrer_innenbildung im 21. Jahrhundert“, Berlin, 17.11.2016, unveröff.

Terhart, Ewald/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann, Münster.

Thillm, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2011): Impulse 54: Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf; URL https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=2697 (29.12.2016).

Thillm, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2016): Übersicht über die Fortbildungsangebote des ThILLM im Rahmen der Berufseingangsphase; URL http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?uuid=c725af27-a290-4146-b9c1-7d7cbcb52d4e&groupId=10113 (2.1.2017).

Thomas, Bernd (2013): Von der Exotik zur Dominanz. Frauen und Männer im Lehramt für die Grundschule, in: Jens Gillessen/Johannes Keil/Peer Pasternack (Hg.), Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (= die hochschule 1/2013), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, S. 138–149; URL http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/13_1/2013_1.pdf (6.8.2017).

Thüringer Verordnung über die Aufgaben und Organisation des Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien vom 2. November 2011; URL http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrFortBInstAufgV+TH+Eingangsformel&psml=bsthueprod.psml&max=true (27.12.2016).

ThürLbG, Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12. März 2008; URL http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true (12.9.2016).

ThürSchulG, Thüringer Schulgesetz i.d.F. der Bekanntmachung vom 30. April 2003; URL http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true (12.9.2016).

Titscher, Stefan (2004): Theoretische Grundlagen, Interpretationsversuche und mögliche Auswirkungen des Universitätsgesetzes, in: Sigurd Höllinger/Stefan Titscher (Hg.), Die österreichische Universitätsreform. Zur Implementierung des Universitätsgesetzes 2002, WUV Universitätsverlag, Wien, S. 73–123.

TMBWK TH, Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Konzeption des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Qualifizierung von pädagogischen Führungskräften in Schulen, Erfurt; URL http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=636037&name=DLFE-83355.pdf (8.11.2016).

TUD, Technische Universität Dresden (2012a): Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Perspektiven für eine bedarfsgerechte Schulart- und Fächerwahl im Lehramtsstudium, Dresden.

TUD, Technische Universität Dresden (2012b): Reform der Lehrerbildung an der TU Dresden. Studiengangswechsel und Studienabbruch im vierten Jahr der modularisierten Lehramtsstudiengänge, Dresden.

Universität Bayreuth (2012): Handbuch „Qualitätsmanagement für Studium und Lehre der Universität Bayreuth“, Stabsstelle QM, Bayreuth.

Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (2012–2015): Eine studienverlaufsbegleitende Befragung der Lehramtsstudierenden; URL http://www.bised.uni-bielefeld.de/Evaluation (27.7.2016).

UDE, Universität Duisburg-Essen, das Rektorat (2014): QM-Handbuch. Instrumente, Verfahren und Strukturen zur Qualitätssicherung und Evaluation von Studium und Lehre, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung, Essen.

Universität Hamburg, Referat 31 – Qualität und Recht der Abteilung 3 – Studium und Lehre (2016): Handbuch zur systematischen Qualitätssicherung und -entwicklung der Hamburger Lehramtsstudiengänge; URL https://www.uni-hamburg.de/beschaeftigtenportal/services/qualitaetsmanagement/studium-und-lehre/internes-qualitaetssicherungssystem/qm-handbuch.pdf (1.8.2016).

Universität Leipzig (2010): Hat sich der neue Lehramtsbachelor bewährt? Ausführliche Darstellung. Eine aktuelle Bestandsaufnahme auf der Grundlage der Evaluationsstudien an der Universität Leipzig und der TU Dresden; URL https://www.uni-leipzig.de/~zls/uploads/media/Forschungsergebnisse_kurz_01.pdf (9.5.2016)

Veith, Hermann/Maria Schmidt (2010): Pädagogische Professionalität und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung, Georg-August-Universität Göttingen, AB Pädagogische Sozialisationsforschung, Göttingen; URL http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=28915&article_id=100663&_psmand=19 (14.4.2016).

Verfassung Bayern (1998), Verfassung des Freistaates Bayern i.d.F. der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998; URL http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf/true (1.2.2017).

Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen i.d.F. vom 16.4.2013, in: HmbGVBl. 2013, S. 165.

Vollmer, Helmut Johannes (2007): Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen, in: Erziehungswissenschaft H. 35, S. 85–103.

Vroeijenstijn, A. I. (1993): Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment, in: Higher Education in Europe 3/1993, S. 49–66.

VSLVO, Verordnung über den Vorbereitungsdienst und die Staatsprüfung für Lehrämter vom 23. Juni 2014 [Berlin]; URL http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrVorbDStPrV+BE&psml=bsbeprod.psml& max=true&aiz=true (3.1.2016).

VV-LKFB, VV-Lehrkräftefortbildung Brandenburg vom 29. April 2015; URL http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlkfb (2.11.2016).

Walke, Jutta (2007): Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Eine Expertise für den Wissenschaftlichen Beirat des Aktionsprogramms „Neue Wege in der Lehrerbildung" des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft/Mercator Stiftung, Essen.

Walm, Maik/Doris Wittek (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014. Eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, GEW, Frankfurt a.M.

Weber, Jürgen (1996): Hochschulcontrolling. Das Modell WHU, Schäffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.

Weber, Max (1972 [1922]): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.

Webler, Wolff-Dietrich (2003): Lehrkompetenz. Über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung, in: Ulrich Welbers (Hg.), Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 53–82.

Weeber, Sonja/Dietmar Hobler (2015): GEW Zukunftsforum Lehrerbildung. Lehramtsstudent_innen nach Studiengängen und Fächern im Wintersemester 2013/14 in Deutschland, GEW Hauptvorstand, Frankfurt a.M.

Wegner, Anke (2013): Lehrerbildung revisited. Kulturen, Kompetenzen und Biographien (Sammelrezension), in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2013, S. 783–798.

Weinert, Franz E. (1999): Konzepte der Kompetenz, OECD, Paris.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Beltz Verlag, Weinheim, S. 17–31.

Weingart, Peter (1995): Prospektion und strategische Planung. Konzepte einer neuen gesellschaftsorientierten Wissenschaftspolitik, in: Wirtschaft & Wissenschaft 3/1995, S. 44–51.

Weis, Sabine (2014): Individualisierte Förderung in der Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Ein Modell zur Neugestaltung der Einführungsphase, in: Volker Huwendiek (Hg.), Erwachsenendidaktik für die Lehrerbildung, Verlag Schneider, Baltmannsweiler, S. 112–120.

Welbers, Ulrich/Olaf Gaus (Hg.) (2005): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Festschrift zum 60. Geburtstag von Johannes Wildt, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Wenzel, Hartmut/Mathias Wesemann (1990): Schulinterne Lehrerfortbildung. Begriffliche Klärungen, Abgrenzungen und Probleme, in: Hartmut Wenzel/Mathias Wesemann/Fritz Bohnsack (Hg.), Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung, Beltz, Weinheim, S. 24–40.

Westphal, Petra/Thea Stroot/Eva-Maria Lerche/Christoph Wiethoff (Hg.) (2014): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Prolog-Verlag, Immenhausen bei Kassel.

Weyand, Birgit (2012): Zentren für Lehrerbildung als Agenturen des Systemwandels, in: Christian Kraler/Helga Schnabel-Schüle/Michael Schratz/Birgit Weyand (Hg.), Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel, Waxmann, Münster, S. 213–233.

Weyand, Birgit/Helga Schnabel-Schüle (2010): Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland, Januar 2010, Trier; URL https://www.yumpu.com/de/document/view/6644390/erhebung-von-grunddaten-zu-zentren-fur-lehrerbildung-in-neue-/24 (1.8.2016).

Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung der Bundesländer, Landesinstitut für Lehrerentwicklung und Schulentwicklung, Hamburg.

Wildt, Johannes (1996): Reflexives Lernen. Wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung, in: sowi-online 2000; URL http://www.sowi-online.de/sites/default/files/wildt.pdf (21.1.2017).

Wildt, Johannes (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung. Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld, in: Manfred Bayer/Fritz Bohnsack/Barbara Koch-Priewe/Johannes Wildt (Hg.), Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung für eine andere Lehrerbildung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb., S. 171–182.

Wildt, Johannes (2002): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen, in: Brigitte Berendt/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten [Loseblattsammlung], Raabe-Verlag, Berlin, A 3.1.

Wildt, Johannes (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?, in: Beiträge zur Lehrerbildung 2/2005, S. 183–190.

Wilke, Franziska (2005): Lehrerbildungszentren in Deutschland, in: Hans Merkens (Hg.), Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV, Wiesbaden, S. 93–102.

Winkler, Helmut (1993): Qualität der Hochschulausbildung – was ist das?, in: ders. (Hg.), Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel, Kassel, S. 27–30.

Wölfing, Willi (1979a): Zur Geschichte der amtlichen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg nach 1945. Teil I: Lehrerfortbildung zwischen 1945 und 1977, Frankfurt a.M.

Wölfing, Willi (1979b): Zur Geschichte der amtlichen Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg nach 1945. Teil II: Geschichte der staatlichen Fortbildungsinstitutionen, Frankfurt a.M.

Wolff, Jutta (2015): Evaluation eines komplexen Fortbildungsprogramms für Schulen und ihre Lehrkräfte. Planung – Design – Herausforderungen bei der Umsetzung eines quasi-experimentellen Designs, in: Andrea Grimm/Dieter Schoof-Wetzing (Hg.), Was wirklich wirkt. Effektive Lernprozesse und Struktur in der Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Evangelische Akademie Loccum, Rehburg-Loccum, S. 143–168.

Woolley, Anita Williams/Christopher F. Chabris/Alex Pentland/Nada Hashmi/Thomas W. Malone (2010): Evidence for a Collective Intelligence Factor in the Performance of Human Groups, in: Science, 29.10.2010, S. 686–688.

ZALG, Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Gymnasien i. d. F. der Bekanntmachung vom 29. September 1992; URL http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALG?AspxAutoDetectCookieSupport=1 (12.9.2016).

ZEvA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2015): Informationsmaterial zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen; URL http://www.zeva.org/fileadmin/Downloads/Infomaterial_Akkreditierung_Januar_15.pdf (9.5.2016).

ZEvA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2015a): Evaluation von Qualitätspakt Lehre-Projekten an niedersächsischen Hochschulen. Evaluationsbericht, Hannover; URL http://www.zeva.org/fileadmin/Downloads/Evaluationsberichte/Evaluationsbericht_QPL_Niedersachsen_2015.pdf (12.3.2017).

ZfL, Zentrum für Lehrerbildung, Universität Osnabrück/Zentrum für Lehrerbildung, Universität Vechta (2014): GHR 300. Neue Perspektiven im Lehramtsstudium, Zentrum für Lehrerbildung, Universität Osnabrück; URL http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=28915&article_id=100663&_psmand=19 (13.7.2016).

ZfL, Zentrum für Lehrerbildung, Universität Passau (2016): ALMA – Alternativen zum Lehrerberuf: Masterstudienprogramm für Lehramtsstudierende an der Universität Passau; URL http://www.zlf.uni-passau.de/projekte/alma(2.9.2016).

ZfL-Geschäftsführungen (2007): Presseerklärung zum 1. Treffen der Geschäftsführer(innen) der Zentren für Lehrerbildung vom 14.03.2007; URL https://www.lehrerbildung.de/wws/164152.php?sid=47424504903879771147324472447610 (7.9.2016).

Verzeichnis der Tafeln

Autorinnen & Autoren

Benjamin Baumgarth, M.A., Verwaltungswissenschaftler, 2015–2016 freier Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Seit 2017 Consultant im Bereich Strategische Verwaltungsmodernisierung bei der Partnerschaft Deutschland GmbH.

Anke Burkhardt, Dr. oec., seit 1980 in der Hochschulforschung und seit 1999 am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) tätig.

Sabine Paschke, M.A. in Germanistik, 2015–2016 Lehrkraft im Schulwesen Sachsen-Anhalts, 2016 freie Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Seit 2017 Fachbereichsleitung Integrationskurse an der Volkshochschule/Musikschule des Landkreises Oberspreewald-Lausitz.

Peer Pasternack, Prof. Dr., Sozialwissenschaftler, seit 1996 am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) und seit 2004 dessen Forschungsdirektor bzw. Direktor. E-Mail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de.

Nurdin Thielemann, Dipl.-Soz., 2015–2016 Lehrkraft im Schulwesen Sachsen-Anhalts, 2012–2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter und 2016 freier Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). Seit 2017 Fachbereichsleitung Schulabschlüsse/berufliche Bildung an der Volkshochschule der Landeshauptstadt Schwerin.



124 |

Peer Pasternack | Benjamin Baumgarth | Anke Burkhardt
Sabine Paschke | Nurdin Thielemann

Drei Phasen

Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung

Qualitätssicherung und -entwicklung in der Lehrer_innenbildung hat zum einen die Besonderheiten der Studiengänge und des Berufsziels zu berücksichtigen. Zum anderen sollte sie für alle drei Phasen der Lehrer_innenbildung betrieben werden, und dies möglichst aufeinander abgestimmt: Universitätsstudium, Vorbereitungsdienst und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung. Hierzu wurde der aktuelle Stand ermittelt und im vorliegenden Übersichtsreport verdichtet. Die derart unternommene Tour d'Horizon durch die deutsche Lehrer_innenbildung ergibt, dass sich kaum ein Bereich findet, der nicht als defizitär markiert wird. Daher stellt der Begriff „Qualitätssicherung" hier eine missverständliche Bezeichnung dar, denn unzulängliche Qualitäten sollten besser nicht auch noch gesichert werden. Stattdessen muss es vor allem um Qualitätsentwicklung gehen. Neben den drei Phasen der Lehrer_innenbildung wird die Frage verhandelt, ob und inwiefern es ein phasenübergreifendes Qualitätsverständnis gibt.


ISBN 978-3-7639-4381-4

W. Bertelsmann Verlag